

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma

Brynne Hämäläinen

SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN OPETTAMINEN
VARHAISKASVATUKSESSA

Opinnäytetyö 3.9.2015

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma

HÄMÄLÄINEN, BRYNNE

Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen
varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyö

59 sivua + 11 liitesivua

Työn ohjaaja

Lehtori Miia Heikkinen

Toimeksiantaja

Haminan kaupunki, Neuvottoman päiväkot

Syyskuu 3.9.2015

Avainsanat

sosioemotionaaliset taidot, varhaiskasvatus,
kiusaamisen ehkäisy, kouluvalmius

Laadukkaiden varhaiskasvatuspalvelujen avulla pystytään vaikuttamaan vahvasti nuorimman sukupolven kehitykseen ja hyvinvointiin. Tämä toiminnallinen opinnäytetyö käsittelee sosioemotionaalisten taitojen opetusta varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tavoitteena on kuvata tapoja opettaa sosioemotionaalisia taitoja alle kouluikäisille lapsille tietoisesti ja suunnitelmallisesti osana päiväkodin tavallista toimintaa. Laadullisen opinnäytetyön avulla pyrittiin lisäksi selvittämään hyviä strategioita näiden taitojen opettamiseksi, sekä kuvata kohderyhmän lasten reaktioita niihin.

Tutkimus tehtiin yhteistyössä Neuvottoman päiväkodin kanssa Haminassa, 5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Kohderyhmälle pidettiin yhteensä kuusi sosioemotionaalisia taitoja kehittäviä tuokiota noin kolmen viikon ajan marras–joulukuussa 2014. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoinnin avulla sekä palautelomakkeen ja -keskustelun kautta lapsiryhmän henkilökunnalta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat sosioemotionaalisia taitoja käsittelevät tuokit voivan olla mielekkäitä pienille lapsille. Todettiin tärkeäksi laatia lapsille ikään ja kehitystasoonsa nähden sopivan haastavat tehtävät, joka tuntui tukemaan oppimista ja auttavan lasten keskittymistä toimintaan. Toiminnalliset ja leikkiin liittyvät tuokit otettiin vastaan parhaiten. Kohderyhmän lapsilla oli hyvät valmiudet ratkaista toiminnallisia tehtäviä yhdessä sekä harjoitella tunteiden ilmaisemiseen, tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyviä taitoja osana arkea päiväkodissa. Parhaiten toimivat strategiat osoittautuivat olevan taiteeseen perustuva toiminta, ikätasoon sopivat yhteistyöhaasteet, tunteita ja itsehillintää käsittelevät leikit ja pelit, tunteiden esittäminen ja arvaaminen sekä empaattinen lukeminen. Lisäksi toiminnan onnistumiseksi vaadittiin ohjaajalta suunnitelmallisuutta, joustavuutta ja luovuutta.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Services

HÄMÄLÄINEN, BRYNNE

Teaching Social-Emotional Skills in Early Childhood Education

Bachelor's Thesis

59 pages + 11 pages of appendices

Supervisor

Miia Heikkinen, Senior Lecturer

Commissioned by

City of Hamina, Neuvoton's Day Care Center

September 9/3/15

Keywords

social-emotional skills, early childhood education, bullying prevention, school readiness

Through the use of quality early childhood education, it is possible to strongly affect the outcomes of the youngest generation in terms of development and wellbeing. This active research study addressed the intentional teaching of social-emotional skills in early childhood education. The goal of this study was to illustrate ways in which social-emotional skills can be taught to young children intentionally and methodically as a part of a preschool or daycare's normal activities. This qualitative study also aimed to determine useful strategies for teaching these skills, as well as to describe children's reactions to them.

The study was carried out in cooperation with the Neuvottoman päiväkoti in Hamina, with a group of 5-year-olds. A total of six social-emotional learning related lessons were carried out over a period of roughly three weeks during November and December of 2014. Material for the study was gathered through observation, as well as through a feedback sheet and discussion with the preschool class's staff.

The results of this study suggest that lessons teaching social-emotional skills can be fun for young children. It was determined that it is important to create age and developmental level appropriate challenges in order to support learning and concentration during the activity. Active and play-related lessons were received the best. The children involved in the study possessed the readiness to work together in order to solve active challenges, as well as to practice emotion expression, recognition and naming as part of their daily life at the preschool. The best strategies for teaching these skills were art activities, age-appropriate teamwork challenges, games involving emotions and self-control practice, presenting and guessing emotions, and empathic reading. It was also determined that a methodical teaching style, flexibility, and creativity were important qualities for a teacher to possess.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	6
2 VARHAISKASVATUKSEN TAVOITTEET	7
3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT	9
3.1 Sosioemotionaalinen osaaminen	10
3.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys	11
3.3 Emotionaalinen osaaminen	13
3.4 Emotionaalisen osaamisen kehitys	15
3.5 Sosioemotionaaliset taidot ja kiusaaminen	17
3.6 Sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvät opetusohjelmat	21
4 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET	23
5 SUUNNITTELUPROSESSI	23
5.1 Idea- ja suunnitteluvaihe	25
5.2 Aineiston kerääminen	26
6 TOTEUTUS	28
6.1 Kaverikerhon säännöt	28
6.2 Ongelmaratkaisua ja yhteistyötä	32
6.3 Tunteiden nimeäminen	35
6.4 Tunneteatteria	37
6.5 Empatiaa ja yhteistyötä	40
6.6 Supersankarit ja tunteet	42
6.7 Palautekysely ja -keskustelu	45
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	45
7.1 Toiminnan arviointia	45
7.2 Luotettavuuden arviointia	49
8 POHDINTA	50
LÄHTEET	53
Liite 1. Tiedote ja havainnointilupa	
Liite 2. Palautekysely	
Liite 3. Tuokio 1	

Liite 4. Tuokio 2

Liite 5. Tuokio 3

Liite 6. Tuokio 4

Liite 7. Tuokio 5

Liite 8. Tuokio 6

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuspalveluissa alan ammattilaisilla on ainutlaatuinen ja suunnattoman tärkeä vastuu auttaa muotoilemaan tulevaa sukupolvea tukemalla lasten kokonaistavaltaista kasvatusta ja kehitystä. Kiinnostuin kaveritaitojen opettamisesta lapsille kouluaikoina. Mietin miten kaveritaidot ja yleisesti sosioemotionaaliset taidot saattavat vaikuttaa koulukiusaamiseen, ja siitä lähti idea opettaa lapsille pienestä pitäen sosioemotionaalisia taitoja kiusaamisen ehkäisemiseksi. Tutkittuani asiaa enemmän sosioemotionaalisten taitojen merkitys lasten kehityksessä ja myöhemmässä kouluelämässä avautui minulle entistä enemmän. Lisäksi tajusin kiusaamisen ja muutenkin sosioemotionaalisten taitojen puutteellisuuden olevan ongelma jo varhaiskasvatusikäisillä lapsilla.

Sosioemotionaalisten taitojen opetus varhaiskasvatuksessa ei ole täysin uusi asia. Vaikka nykyisissä päiväkodeissa sosioemotionaalisiin taitoihin liittyviä aiheita käsitellään esimerkiksi ongelmatilanteissa sekä ohimenneen arjen tilanteissa, mahdollisuudet eivät rajoitu siihen. Päiväkodeissa menetetään usein tärkeitä tilaisuuksia tukea lasten kehitystä ja myöhempää koulumenestystä sekä ennaltaehkäistä kiusaamista tukemalla sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Sosioemotionaalisia taitoja voi opettaa tietoisesti ja suunnitelmallisesti. (Ks. Joseph, Strain, Yates & Hemmeter, 5.) Samalla kun päiväkodeissa pidetään esimerkiksi liikunta- ja musiikkituokioita, olisi mahdollista pitää myös sosioemotionaalisia taitoja kehittäviä tuokioita. Opettajilla ei välttämättä kuitenkaan ole tarvittavia taitoja tai koulutusta tämän onnistumiseksi (Hemmeter, Santos & Ostrosky 2008).

Ulkomailla ja Suomessakin on olemassa erilaisia sosioemotionaalisia taitoja tukevia ohjelmia. Näitä on eniten käytetty ja tutkittu koulumaailmassa, mutta varhaiskasvatukseen liittyviä ohjelmia on myös olemassa. Ne ovat kuitenkin maksullisia ja niiden käyttämiseen voi tarvita lisäksi maksullista koulutusta. Maksullisuus ja koulutuksen tarve saattavat rajoittaa mahdollisuuksia ottaa ne laajasti käyttöön päiväkodeissa. Näiden ohjelmien avulla on kuitenkin pystytty tutkimaan sosioemotionaalisten taitojen opettamisen vaikutusta lasten

kehitykseen, koulumenestykseen sekä kiusaamiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet näiden taitojen opettamisen olevan erittäin hyödyllisiä lasten myöhemmässä elämässä.

Tässä laadullisessa toimintatutkimuksessa tarkoituksena oli kokeilla sosioemotionaalisten taitojen tietoista ja suunnitelmallista opettamista varhaiskasvatuksessa. Halusin selvittää mahdollisuuksia viedä sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vahvemmin esille varhaiskasvatukseen osana normaalia toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata erilaisia toimintatapoja sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen varhaiskasvatuksessa ja kohderyhmässä olevien lasten reagointia siihen. Tämän avulla tutkimuksessa pyrin lisäksi arvioimaan, mitkä strategiat toimivat parhaiten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi.

2 VARHAISKASVATUKSEN TAVOITTEET

Varhaiskasvatus tarkoittaa pienten lasten kokonaisvaltaista kasvatusta, hoitoa ja opetusta vuorovaikutuksellisenä tapahtumana. Varhaiskasvatuspalvelut ovat mm. päiväkodin tarjoamaa päivähoitoa, perhepäivähoitoa sekä avointa toimintaa. Varhaiskasvatuspalveluihin kuuluvat lapset voivat olla sekä alle kouluikäiset lapset että myös varhaiskasvatuspalveluja käyttävät kouluikäiset lapset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12.)

Varhaiskasvatuksessa toiminnan tulisi noudattaa kansainvälisissä sopimuksissa sovittuja lapsen oikeuksia. Lapsen tulisi saada tasa-arvoista, syrjinnän ehkäisevää kohtelua, joka perustuu lapsen etuun ja turvaa lapselle oikeutensa elämään ja kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Lapsella on oikeus saada kasvatusta, jossa otetaan huomioon lapsen oma mielipide, huomioidaan lapsen kulttuuri, äidinkieli ja uskonto tai elämänkatsomus, ja jossa lapsi kokee tulevaisuutta kuulluksi. Lisäksi hänellä on oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä turvalliseen ympäristöön ja tarvittaessa erityistukeen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Lapsen oppimisen, kehityksen ja kasvun turvaamiseksi onkin olennaista tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen tulisi kokea tulevaisuutta arvostetuksi ja hyväksytyksi sellaisenaan kuin hän on.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 14.) Varhaiskasvatuksessa tulee edistää jokaisen lapsen hyvinvointia ja asteittaista itsenäistymistä ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti.

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei mainita sosioemotionaalisia taitoja sillä nimellä, perusteet kuitenkin tukevat sosioemotionaalisten taitojen opettamista. Varhaiskasvatuksessa on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 12) mukaan pyrittävä edistämään lasten tasa-arvoisuutta. Sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvat muun muassa empatiakyky, tunteiden hallinta ja ilmaisu sekä ongelmaratkaisutaidot, kaikki joita voidaan pitää myös tärkeinä kaveritaitoina ja mitkä tukevat lapsia sosiaalisissa tilanteissa ja auttavat ennaltaehkäisemään syrjintää. Lapsille on luotava turvalliset ihmissuhteet sekä turvallisen ympäristön kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle. Lisäksi on tärkeää edistää lasten empatiakyvyn kehittämistä; lasten tulee oppia toisista välittämistä ja kunnioittamista sekä sosiaalisia taitoja. Lasten tulee kokea olevansa hyväksytyjä vertaisryhmässä. Kasvattajien on edistettävä lasten itsetunnon kehittämistä ja autettava lasta luomaan terveellisiä ihmissuhteita myös toisten lasten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13–15.) Sosioemotionaaliset taidot auttavat luomaan turvallisia ihmissuhteita sekä aikuisiin että ikätovereihin ja tukevat empatiakyvyn kehittymistä ja näin ollen välittämistä muita ihmisiä kohtaan. Tämän onnistumiseksi kasvattajan tulee olla itse empaattinen lapsia kohtaan sekä auttaa lapsia sosiaalisissa tilanteissa. Tämä ei edistä pelkästään lasten sosiaalista kehitystä, vaan myös edesauttaa lasten oppimista. (Ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16–18.)

Sosioemotionaaliset taidot ovat hyvin tärkeitä koulussa. Siirtyessään kouluun lapset kohtaavat sekä ikätovereita että opettajia, uusia sosiaalisia vaatimuksia, ja yhä monimutkaisempia sosiaalisia tilanteita. Valitettavasti kouluissa keskitytään nykyään eniten akateemiseen ja kognitiiviseen kehitykseen, jolloin muut taidot jäävät sivuun (Denham 2005, 85). Opettajat eivät myöskään ole välttämättä valmiita vastaamaan sosioemotionaalisten oppimisen tukemisen tarpeisiin (ks. Zins, Bloodworth, Weissburg & Walberg 2007).

Sosioemotionaalisella oppimisella on todettu olevan merkittävä yhteys lasten sopeutumiseen ja pärjäämiseen kouluun siirtymisessä sekä koulumaailmassa. Sosioemotionaalisesti taitava lapsi osaa luoda ja ylläpitää hyviä ja terveitä suhteita ikätovereiden ja opettajien kanssa, ja voi keskittyä sosiaalisten ongelmien sijaan oppimiseen (Denham 2007). Hyvät sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat positiivisesti koulunmenestykseen, sopeutumiseen sekä oppimiseen. Puutteelliset sosioemotionaaliset taidot voivat pahimmillaan lisätä ongelmia koulussa, kuten syrjäytymistä, epäonnistumista ja käyttäytymisongelmia. (Zins ym. 2007.) Jo alle kouluikäisten lasten puutteellisesti arvioitu emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys voi ennustaa ongelmia koulussa sekä mielenterveysongelmia myöhemmin elämässä (ks. Briggs-Gowan & Carter 2008; ks. Herndon, Bailey, Shewark, Denham & Basset 2013). Päiväkoti-ikäisten lasten aggressiivinen tai muuten sosiaalisesti negatiivinen käyttäytyminen on todettu liittyvän huonompiin asenteisiin oppimista kohtaan sekä oppimista heikentävää käyttäytymiseen (Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco & McWayne 2005).

Emotionaalinen osaaminen tukee sosiaalisen kehityksen lisäksi myös kognitiivista kehitystä ja kouluvalmiutta. Se tukee myönteisiä asenteita koulua kohtaan, parantaa osallistumista ja auttaa lasta välttämään sopeutumisongelmia. (Denham 2005, 85–86.) Sosioemotionaalinen osaaminen on liitetty parempaan koulumenestykseen, parempiin arvosanoihin, opettajan ja ikätovereiden kesellä hyväksymiseen sekä opettajan ohjauksen saamisen määrään (Denham 2006, 59–60). Sosioemotionaaliseen oppimiseen tukevien ohjelmien on tutkittu parantavan alakouluikäisten lasten koulusuoritusta myös niillä, joilla ei ollut entuudestaan ollut emotionaalisia tai käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan 2008).

3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

Sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät liittyvät hyvin tiivisti toisiinsa. Ihmisten tunteet vaikuttavat suuresti sosiaaliseen kanssakäymiseen, sillä omien ja muiden ilmaisemat tai ilmaisematta jääneet tunteet vaikuttavat omaan ja toisten käyttäytymiseen, mikä vaikuttaa koettuihin tunteisiin (Denham 2007,

5). Sosioemotionaaliset taidot ja sosiaaliemotionaalinen oppiminen (engl. social emotional learning eli SEL) ovat tärkeitä jokaisen lapsen kehityksessä ja kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Ne vaikuttavat sosiaaliseen elämään ja psyykkiseen hyvinvointiin, lisäksi myös laajasti muihin elämän osa-alueisiin ja ulottuvuuksiin kuten koulunmenestykseen. Näiden taitojen opettamisella jo pienestä pitäen voi olla mahdollista jopa ennaltaehkäistä kiusaamista varhaiskasvatuksessa ja myöhemmin koulussa. Onnistunut sosiaalinen kanssakäyminen auttaa lapsia voimaan hyvin psyykkisesti myös myöhemmin elämässä (ks. Denham 2005, 85).

Sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvat sekä sosiaaliset taidot että emotionaaliset taidot. Sosiaaliset taidot ovat ne taidot, joita ihminen tarvitsee toimiakseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Emotionaaliset taidot liittyvät tunteisiin, ja niitä ovat esimerkiksi tunteiden tunnistaminen ja ilmaisutaidot. Sosioemotionaaliset taidot auttavat ihmisiä solmimaan ja ylläpitämään terveitä ihmissuhteita. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 24.)

3.1 Sosioemotionaalinen osaaminen

CASELin määrittelyn mukaan sosioemotionaaliseen oppimiseen kuuluu tietoisuus itsestä, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, sosiaaliset taidot sekä vastuullinen päätöksentekotaito. Tietoisuus itsestä tarkoittaa taitoa havaita ja tunnistaa oikein omat tunteet ja niiden vaikutukset. Se myös edesauttaa terveen itsevarmuuden kehittymistä. Hyvää itsehallintaa omaava ihminen puolestaan osaa hillitä itseään, säädellä omia tunteitaan sekä hallita omaa käytöstä vaikeissakin tilanteissa. Itsehallinta auttaa mm. rauhoittumaan ja vähentämään stressiä konfliktitilanteissa. Sosiaalisesti tietoinen ihminen on empatiakykyinen, ymmärtää toisten ihmisten käytöstä, tunnistaa sosiaalitilanteisiin liittyvät pelisäännöt ja osaa toimia niiden mukaisesti. Sosiaaliset taidot ovat ne taidot, joiden avulla ihmiset oppivat solmimaan ja ylläpitämään ystävyys- ja muita suhteita, ja niihin kuuluvat mm. vuorovaikutus- ja ongelmaratkaisutaidot. Vastuullinen päätöksentekotaito puolestaan auttaa ihmisiä tekemään sosiaalisesti vastuullisia ja rakentavia päätöksiä sosiaalisesti haasteellisissa tilanteissa. (CASEL.)

Empatiakyky on kyky asettua toisten ihmisten asemaan ja miettiä, miltä toisesta saattaa tuntua. Empatiaa tarvitaan toisista välittämisen oppimiseksi. Hyvä empatiakyky edistää hyviä sosiaalisia taitoja, mikä voi tarkoittaa varhaiskasvatuksessa mm. lelujen jakamista, toisten tunteiden huomioon ottamista sekä yhteistyötaitoja. Empatia edellyttää kykyä tunnistaa muiden ja omien tunteita sekä nimetä niitä. Empatiaan tarvitaan myös sympatiaa eli myötätuntoa, mikä tarkoittaa toisten tunteiden huomioimista ja välittämistä. Sympatia kuitenkin eroaa empatiasta, sillä empatia tarkoittaa syvempää tunteiden ymmärtämistä; sympatia voi aiheuttaa säälin tunteita, kun taas empatiakykyinen ihminen ikään kuin kokee toisten ihmisten tunteita heidän kanssaan. Molemmat motivoivat lapsia tukemaan ja lohduttamaan hädässä olevia ikätovereja. Empatiakyvyn kehittämiseksi on tärkeää, että lapsella on empatiakykyisiä aikuisia ympärillään, jotka osoittavat empatiaa myös lasta kohtaan. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 24–25.) Empatia tukee toisista ihmisistä välittämistä sekä toisten ihmisten auttamista. Sen avulla lapsi pystyy samaistumaan toisen tilanteeseen ja kokemaan samanlaisia tunteita kuin mitä he arveilevat toisen ihmisen kokeilevan. Tämä puolestaan voi motivoida toisen ihmisen hätään vastaamista. (Warren, Denham & Basset 2008, 33.)

Itsehillintä ja ongelmanratkaisutaidot ovat tärkeitä taitoja ihmissuhteissa. Itsehillintä tarkoittaa aggressiivisten tunteiden hallitsemista ja terveellistä ilmaisua. On huomioitava, että lapsen tulisi oppia ilmaisemaan suuttumistaan rakentavalla tavalla eikä tukahduttaa sitä kokonaan (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 25.) Ongelmatilanteita kohdatessa lapsilla on usein vaikeaa hallita impulsiivista käyttäytymistä. Tämän takia sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi on tärkeä opettaa lapsille, koska heidän ei kannattaisi välttämättä toimia ensimmäisen mieleen tulevan ajatuksen mukaisesti. Sen sijaan lapsi voi pysähtyä miettimään eri vaihtoehtoja ja erilaisia ratkaisuja ennen kuin hän päättää, miten hän haluaa toimia. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 25.)

3.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys

Lapset alkavat oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan yksinkertaisia tunteita jo vauvaiässä. He käyttävät tätä tietoa muokatakseen omaa käyttäytymistään

esimerkiksi välttämällä vihaisia ihmisiä. (Ks. Warren ym. 2008, 32.) Noin 18–24 kuukauden ikäisinä lapset alkavat oppia tunteisiin liittyvää sanoja sekä tajuta, miten toisten ihmisten tunteet ja reaktiot tiettyihin ärsykeisiin ja tilanteisiin eroavat omista. Lapset alkavat käyttää tunteiden ilmaisua hakeakseen apua, lohtua ja huomiota. Vähitellen he oppivat lisäksi myös miten omien tunteiden ilmaisu voi vaikuttaa toisten ihmisten tunteisiin. (Warren ym. 2008, 33.) Tunteisiin liittyvän ilmaisun avulla on mahdollista saada aikaan toivottuja reaktioita toisissa ihmisissä ja näin ollen vaikuttaa myös omiin, koettuihin tunteisiin tulevaisuudessakin (Denham 2005, 87).

Sosioemotionaalinen oppiminen on erityisen tärkeää pienten lasten sosiaalisesti jatkuvasti avartumassa maailmassa. Jo alle kouluikäisillä lapsilla voi olla sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyviä ongelmia (ks. Brown, Copeland, Sucharew & Kahn 2012). Tämä on tärkeä tieto, sillä sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat koulunmenestykseen ja kouluun sopeutumiseen (Denham 2006, 59). Sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan muun muassa terveiden ystävyysuhteiden solmimiseen ja ylläpitoon. Alle kouluikäisten lasten sosiaalinen maailma pyörii pitkälti leikin ympärillä. Onnistunut leikkiminen kuitenkin vaatii monenlaisia sosioemotionaalisia taitoja lapselta. Hänen täytyy oppia muun muassa hyviä vuorovaikutus-, ongelma- ja neuvottelutaitoja, samoin hänen täytyy oppia rauhoittamaan itseään stressaantavissa tilanteissa, hallitsemaan omia tunteita sekä osoittamaan empatiaa. (Denham 2007, 2.)

Nuoret lapset alkavat oppia jo ennen kouluikää sosioemotionaalisia taitoja. Pikku hiljaa tietoisuus omista ja muiden tunteista alkaa kasvaa, heidän tunteisiin liittyvä sanavarastonsa ja ilmaisutaidot alkavat lisääntyä, empatiakyky kehittyy ja tunteisiin liittyvä itsehallinta paranee (Denham 2007, 4). Erityisen olennaista sosioemotionaalisessa kehityksessä on oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita selkeästi. Tämän onnistumiseksi on ymmärrettävä tunteiden merkityksiä sekä itselle että toisillekin sosiaalisessa tilanteessa. (Denham 2007, 6.) Tunteiden tunnistamisen lisäksi on hyvin tärkeää hallita ja säädellä omia tunteita. Tunteiden säätelyä voi tarvita niissä tilanteissa, joissa tunteet ovat erityisen vahvoja, eivätkä sovellu sosiaaliseen tilanteeseen tai sosiaalisiin normeihin. Sitä voi myös tarvita tilanteissa, joissa

halutaan saada aikaan toisenlaista reaktiota vuorovaikutuskumppaneilta. Tunteita ja tunteiden ilmaisua voi säätää sekä heikommiksi että vahvemmaksi tilanteesta riippuen, ja lisäksi voi olla tarvittavaa ilmaista kokonaan erilaista tunnetta kuin miltä oikeasti tuntuu. Lasten sosioemotionaalisen kehityksen kannalta on tärkeää oppia vähitellen, että ihmisten kokemat ja ilmaistut tunteet voivat näin ollen erota toisistaan. (Denham 2007, 7.)

Omien tunteiden tunnistamisen ja hallitsemisen lisäksi on osattava myös tulkita ja ymmärtää muiden ihmisten tunteita. Omien tunteiden ymmärtäminen kuitenkin edesauttaa muiden ihmisten tunteiden ymmärtämistä. (Denham 2007, 15.) Kun lapsi kokee ja alkaa vähitellen tunnistamaan omia tunteitaan ja tajuamaan, mistä ne johtuvat, hän alkaa myös oivaltamaan, miten ja miksi toistenkin ihmisten tunteet ilmenevät. Vähitellen hän myös oppii sen, että kaikki ihmiset eivät koe asioita samalla tavalla eivätkä ilmaise samoja tunteita samalla tavalla (Denham 2007, 16).

Aikuisten reaktiot lasten ilmaisemiin tunteisiin ovat hyvin tärkeitä. Reagoimalla suvaitsevasti ja antamalla lohtua ja tukea aikuinen voi opettaa lasta hallitsemaan tunteita terveellä tavalla. Aikuisen empatian osoittaminen tukee myös lapsen empatiakyvyn kehitystä. On tärkeää näyttää hyväksyntää lasten tunteita kohtaan, vaikka vahingollista käyttäytymistä ei hyväksyttäisi. (Ks. Denham 2007, 29–20.)

3.3 Emotionaalinen osaaminen

Emotionaaliseen osaamiseen sisältyy tunteiden kokeminen ja ilmaisu, tunteiden hallinta sekä emotionaalinen tietoisuus (Denham 2005, 85). Nämä liittyvät toisiinsa tukemalla toinen toistaan ja sisältyvät osaksi sosioemotionaalista osaamista (ks. Denham 2007).

Sosiaaliset tilanteet ovat hyvin vaativia erityisesti lapsille. Toisten affektiiviset eli tunteisiin liittyvät viestit on osattava havaita ja tulkita, jotta niihin pystyy reagoimaan oikealla tavalla. Tätä edesauttaa tunteiden ymmärtäminen ja nimeäminen, sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen, tunteiden herättäjien tunnistaminen sekä tunteiden vaikutusten ymmärtäminen. (Denham 2005, 90.)

Nämä kaikki taidot ovat osana emotionaalista tietoisuutta, mikä auttaa ihmisiä tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita sekä ennakoimaan tai tunnistamaan miltä toiset ihmiset saattavat tuntua tietyissä tilanteissa. Se auttaa myös ymmärtämään omia tunteita ja viestittämään niitä selkeästi toisille. Mitä enemmän lapset ymmärtävät tunteista, sitä parempia ovat sosiaalinen osaaminen, ongelmaratkaisu- ja vuorovaikutustaidot. Sen myötä leikki onnistuu yleensä sujuvammin ja kouluun sopeutuminen paranee. (Denham 2007, 17–18.) Toisaalta jos lapsella on heikko emotionaalinen tietoisuus, se voi vaikeuttaa sopeutumista kouluun, tukea aggressiivista käyttäytymistä sekä vaikeuttaa suhteita ikätovereihin. Tätä ilmiötä on tutkittu jo alle kouluikäisillä lapsilla, mutta sen vaikutus ulottuu ainakin alakouluun. Tästä syystä on erittäin tärkeää puuttua asiaan jo ennen kouluun siirtymistä. (Ks. Denham 2007, 19–20.)

Tunteet ja niiden ilmaisu voivat olla monimutkaisia, jolloin tulkitsemiseen tarvitaan paljon tietoa ja syvää ymmärrystä emotionaalisuudesta ja sosiaalisista tilanteista. Emotionaalinen tietoisuus auttaa näin ollen myös muun muassa arvelemaan toisten ihmisten kokemia tunteita tilanteen perusteella, vaikka toiset piilottaisivat tunteitaan (Denham 2005, 90). Lapset oppivat vähitellen tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita myös kompleksimmalla tavalla. He alkavat tajuta, että toisen ihmisen kulttuuriset, ikään ja sukupuoleen liittyvät ja persoonalliset piirteet voivat vaikuttaa ainutkertaisesti siihen, miten juuri se ihminen reagoi tunteellisesti tiettyyn tilanteeseen (Denham 2005, 91). Esimerkiksi joku saattaa pelätä jotakin asiaa, mistä yleensä ihmiset pitävät, tai pitää jostain, jota muut yleensä pelkäävät. Lisäksi kaikki ilmaistut tunteet eivät ole samoja kuin mitä ihminen oikeasti tuntee, ja sen tulkitseminen vaatii jo paljon emotionaalista tietoisuutta. Lapsen on osattava leikkiä samalla kun hän tulkitsee tunteisiin liittyviä viestejä ja päättää, mihin hän reagoi ja millä tavalla. (Denham 2005, 92.)

Emotionaalista osaamista voi kutsua myös emotionaaliseksi älykkyydeksi. Emotionaalisesti älykäs ihminen tiedostaa omien tunteiden syntymistä, osaa ilmaista niitä hyödyllisesti, tehokkaasti ja sosiaalisesti sopivalla tavalla, ymmärtää tunteiden aiheuttajia sekä seurauksia, ja pystyy säätelemään omia tunteita sekä ymmärtää omia vaikutusmahdollisuuksiaan toisten ihmisten

tunteisiin. (Denham, Zinsser & Bailey 2011.) Onnistuneeseen sosiaaliseen kanssakäymiseen lapsen täytyy osata tulkita monimutkaisiakin tilanteita oikein. Jos lapsi esimerkiksi tulkitsee tilannetta väärin, hän saattaa reagoida voimakkaammin ja aggressiivisemmin kuin mitä olisi tarvittu. Tämän takia emotionaalinen osaaminen eli emotionaalinen älykkyys on todella tärkeää sosiaalisten tilanteiden navigoimista varten. (Ks. Warren ym. 2008, 34.)

Tunteiden ilmaiseminen vaatii taitoa lähettää toisille ihmisille affektiiviset eli tunteisiin liittyvät viestit. Näiden viestien avulla on mahdollista vaikuttaa sosiaaliseen tilanteeseen ja saada aikaiseksi haluttu tulos. Affektiivinen viesti täytyy lähettää oikeaan aikaan, oikealla voimakkuudella ja oikealla tavalla riippuen sosiaalisesta tilanteesta ja vuorovaikutuskumppaneista. (Denham 2007, 11–12.) Lapset oppivat lähettämään affektiivisia viestejä sekä sanallisesti että ei-sanallisesti ja tuntevat jo pienenä monimutkaisia tunteita kuten syyllisyyttä ja ylpeyttä, vaikka eivät osaisi välttämättä vielä selittää niitä (Denham ym. 2011).

Tunteita on mahdollista hallita sekä muuttamalla niiden ilmaisua että myös säätämällä omaa kokemusta niistä. Tunteiden säätäminen voi onnistua monella eri tavalla kuten muun muassa itselohduttamisella, tavoitteiden muuttamisella tai luovuttamisella, tilanteen katsomisella eri tavalla, oman huomion kiinnittämisellä johonkin toiseen asiaan, ongelman ratkaisemisella, avun hakemisella tai ongelman uudelleen määrittelemisellä. (Denham 2005, 89.) Erityisesti tähän lapset saattavat tarvita aikuisten apua (Denham ym. 2011). Tunteita voi olla hyödyllisiä tai haitallisia eri tilanteissa. Voi olla sosiaalisten tavoitteiden kannalta hyvä muun muassa vahvistaa hyödyllisiä tunteita tai vaimentaa ei-hyödyllisiä tai haitallisia tunteita. Lapsi oppii vähitellen valikoimaan, mitkä tunteet hän haluaa näyttää toisille ja millä tavalla. (Denham 2005, 88.)

3.4 Emotionaalisen osaamisen kehitys

Emotionaalista osaamista voi pitää osana sosioemotionaalista osaamista, sillä vahva emotionaalinen osaaminen tukee myös sosiaalista osaamista. Lisäksi se vaikuttaa myönteisesti psyykkiseen hyvinvointiin, koulunmenestykseen ja

jopa kognitiiviseen kehitykseen. (Denham 2007.) Emotionaaliseen osaamiseen vaikuttavat ihmisten temperamenttien ja synnyntäisten piirteiden lisäksi myös ihmisten väliset, sosiaaliset tekijät. Kaikki ihmiset, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa, voivat vaikuttaa sekä myönteisesti että kielteisesti lapsen emotionaalisen osaamisen kehitykseen. Aikuiset voivat erityisesti tukea lasten kehitystä mallintamalla tunteiden ilmaisua, reagoimalla oikealla tavalla lasten tunteisiin sekä opettamalla tunteista. (Denham 2007, 20–21.)

Mallintaminen tarkoittaa sitä, että aikuiset näyttävät omalla tunteiden ilmaisulla terveitä tapoja hallita ja ilmaista tunteita. Aikuisen on tärkeää olla ilmaisukykyinen; tunteita pitää osata ilmaista selkeästi ja terveellisesti. Lisäksi lasten terveen kehityksen kannalta on tärkeää, että aikuiset ilmaisevat erilaisia tunteita, mutta kuitenkin eniten myönteisiä tunteita. Hyvä mallintaminen voi auttaa lasta kehittämään omaa ilmaisukykyään, kasvattamaan emotionaalista tietoisuutta, hallitsemaan omia tunteita sekä käyttäytymään sosiaalisesti myönteisellä tavalla. (Denham 2007, 26–27.)

Tukeakseen lasten emotionaalista osaamista aikuisen on tärkeää osoittaa empatiaa ja antaa lohtua, kun lapset kokevat negatiivisia, voimakkaita tunteita. Näin aikuinen opettaa lasta hallitsemaan tunteita ja ilmaisemaan niitä terveellä tavalla niiden tukahduttamisen sijaan. Lapsen tunteiden hylkääminen tai rankaiseminen sen sijaan voi aiheuttaa ongelmia lapsen emotionaalisessa kehityksessä. (Ks. Denham 2005, 95.) Aikuinen voi toimia niin sanottuna tunteiden valmentajana lapsille auttamalla lasta käsittelemään, ymmärtämään ja ilmaisemaan omia tunteitaan. Tämä voi tarkoittaa muun muassa puhumista tunteista ja tunteiden ilmenemisen selittämistä, lapsen huomion kiinnittämistä tunteisiin ja niiden ilmenemisen muotoihin sekä strategioiden opettamista tunteiden hallitsemiseen ja säätämiseen. On tärkeää puhua avoimesti tunteista sekä tunteiden ja niiden ilmaisemisen vaikutuksista toisiin ihmisiin ja itseensä. Näin ollen aikuinen voi kehittää lasten tietoisuutta tunteita kohtaan sekä edistää empatiakyvyn kehittymistä. (Denham 2005, 96.)

3.5 Sosioemotionaaliset taidot ja kiusaaminen

Kiusaaminen on vaikeasti määriteltävää, sillä muotoja on niin monenlaisia ja kiusatuksi tuleminen on yksilöllinen ja subjektiivinen kokemus. Suomessa kiusaamista kutsutaan mm. kiusaamiseksi, koulukiusaamiseksi, väkivallaksi ja kouluväkivallaksi (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 5). Kiusaaminen voi olla fyysistä, psyykkistä tai sanallista. Kiusaaminen jaetaan usein suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen tai suoraan ja epäsuoraan aggressioon. Suoraan kiusaamiseen kuuluvat suora hyökkääminen kuten fyysinen väkivalta, uhkailu, nimittely ja uhrilta varastaminen tai uhrin tavaroiden piilottaminen tai rikkominen. Epäsuora kiusaaminen tarkoittaa esimerkiksi tahallista poissulkemista ryhmästä, juoruilua, valehtelua ja selän takana puhumista. Epäsuora kiusaaminen usein johtaa siihen, että uhri syrjäytyy ja joutuu yhteisön ulkopuoliseksi. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4.) Kiusaamista voidaan myös kuvata epätasavertaiseksi suhteeksi, jossa uhrilla ei ole valtaa puolustautua negatiivisesta kohtelusta tai uhri kokee olevansa avuton (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 6). Kiusaamistilanteessa uhrin asema muuttuu koko ajan epätasavertaisemmaksi ja vaikutusvoimattommaksi (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4). CDC:n (2013) määrittelyn mukaan kiusaaminen tarkoittaa mitä tahansa ei-toivottua aggressiivista käyttäytymistä toiselta yksilöltä tai ryhmältä, jossa on mukana joko nähtävissä olevaa tai koettua vallan epätasapainosuutta ja joka on joko toistuva tai jolla on suuri todennäköisyys toistua. Sen määrittelyn mukaan kiusaaminen aiheuttaa haittaa tai sen uhkaa ja voi olla muodoltaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista tai aiheuttaa koulutuksellisia ongelmia. Kiusaaminen voi olla esimerkiksi fyysistä, verbaalista tai sosiaalista väkivaltaa. (CDC 2013.)

Kiusaaminen ei rajoitu kuitenkaan kiusaajan ja kiusatun väliseen tapahtumaan vaan kiusaaminen voidaan määritellä sosiaalisesti vuorovaikutusprosessiksi, jossa koko ryhmällä on vaikutus ja omat roolit kiusaamistilanteessa. Kiusaaminen usein tarkoittaa uhrin ihmisarvon kunnioittamisen vähittäistä heikkenemistä ryhmän keskellä. Kiusaamisen yhteisöllisyys tarkoittaa myös sitä, että yksittäiset osallistujat eivät välttämättä tunnista omaa osallistumistaan tai vastuutaan siinä. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4–5.)

Kiusaamisen tunnistaminen voi olla hyvin hankalaa. Kuten on aiemmin todettu, kiusaamisessa kyseessä on yleensä toistuva, tahallinen tapahtuma, jossa on havaittu tai koettu vallan epätasapainoisuus. Kiusaamisen havainnoinnissa on kuitenkin olennaista ottaa lapsen kokemus huomioon ja muistaa, että kiusaamisen kokeminen on aina subjektiivinen ja yksilöllinen. (Kirves 2010.)

Useat tutkimukset ovat todenneet, että kiusaamista alkaa esiintyä jo ennen kouluikää, mikä vaarantaa lasten hyvinvointia ja oikeuksien turvaamista varhaiskasvatuksessa. Valitettavasti tästä huolimatta suurin osa kiusaamista käsittelevistä tutkimuksista rajoittuu kouluikäisiin lapsiin, ja alle kouluikäisiä lapsia koskevia tutkimuksia on suhteellisesti vähän. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 7.) Kirves ja Sajaniemi (2010) tutkivat kiusaamisen esiintyvyyttä suomalaisessa päivähoidossa ja vertasivat sitä koulussa esiintyvään kiusaamiseen. Tutkimuksen käsittelemistä 3–6-vuotiaista lapsista 12,6 %:lla esiintyi kiusaamista, ja tavallisin kiusaamisen muoto oli ryhmästä poissulkeminen. Lisäksi tutkimuksessa tuli ilmi, että lapset puhuivat kiusaamisesta arkisena asiana. (Kirves & Sajaniemi 2010.) Tästä voidaan todeta, että kiusaaminen on yleistä myös alle kouluikäisillä lapsilla, ja siihen pitää puuttua.

Ikätovereihin kohdistuvaa aggressiota on tutkittu 3–5-vuotiailla, ja sekin on todettu yleiseksi. Nuoremmat lapset kuitenkin useimmiten määrittelevät kiusaamisen eri tavoin kuin isommat lapset. He eivät välttämättä tunnista kiusaamista toistuvana tai vallan epätasapainoisuuteen liittyvänä tapahtumana. Lisäksi varhaisiässä voi olla hankalaa tutkia kiusaamista ilmiönä, sillä lapset eivät välttämättä pysty itse ilmaisemaan tunteitaan tai tapahtumia. On huomioitavaa, että usein kiusaaja tulee itsekkin kiusatuksi, erityisesti pienten lasten kesken. (Roles of early childhood education and child care providers in bullying prevention.) Kiusaamisen lisäksi syrjäytyminen on yleistä jo alle kouluikäisten lasten keskuudessa, mikä voi aiheuttaa monipuolisia kehitykseen liittyviä ongelmia (ks. Mustajärvi 2012).

Kiusaaminen voi aiheuttaa muun muassa fyysistä loukkaantumista, sosiaalista ja emotionaalista haittaa sekä jopa kuoleman (CDC 2013). Kiusaaminen

vaikuttaa erityisen kielteisesti uhrin henkiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen. Sen seurauksena uhrin itsetunto ja itsearvostus voivat heikentyä, ja hänellä saattaa ilmetä masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja itsetuhoisia ajatuksia. Kiusaaminen voi vaikuttaa myös psykosomaattisesti, eli se saattaa aiheuttaa myös fyysisiä oireita kuten kipua, yleistä sairastelua, unihäiriöitä, yökastelua ja syömishäiriöitä. Koulumenestys usein huononee ja motivaatio vähenee. (Kiusaamisen seuraukset.) Kiusaamisella on pitkäkestoiset vaikutukset, jotka nostavat vakavaa syrjäytymisriskiä ja voivat johtaa rikolliseen käyttäytymiseen myöhemmässä elämässä (Kirves 2010). Se vaikuttaa negatiivisesti kiusatun ja kiusaajan lisäksi myös kaikkiin osallistujiin sekä katsojiin (Ragozzino & O'Brien 2009, 4). Tämän takia on tärkeää puuttua kiusaamiseen ja ennaltaehkäistä sitä laajasti koko lapsiryhmän ja päiväkodin kanssa.

Kiusaaminen vaikuttaa myös uhrin sosiaalisiin suhteisiin. Se voi aiheuttaa pelkoa ikätovereita kohtaan, minkä takia uhri saattaa vältellä sosiaalisia tilanteita. Kiusaaminen voi aiheuttaa yksinäisyyttä, ja myöhemmässä elämässä luottamuksen puutetta ja läheisyyden pelkoa ihmissuhteissa. Lisäksi kiusaaminen lapsuuden aikana voi altistaa työpaikkakiusaamiselle aikuisena. (Kiusaamisen seuraukset.)

Kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti uhrin lisäksi myös kiusaajaan. Kiusaamisen oireina saattaa esiintyä kiusaajalla kiputiloja, unihäiriöitä ja mielipahaa. Lisäksi mielenterveys- ja ihmissuhdeongelmia voi esiintyä myöhemmässä elämässä. (Kiusaamisen seuraukset.) Nuorilla kiusaajilla on korkeampi riski sortua päihteiden käyttöön, kärsiä kouluvaikeuksista sekä olla osallisena väkivallassa myöhemmässä elämässä (CDC 2013).

Vaikka kiusaamista on todettu tapahtuvan varhaiskasvatuksessa, siihen ei aina osata puuttua eikä kiusaamista osata ennaltaehkäistä tehokkaasti. Kiusaamisen tunnistamisen ja huomioimisen vaikeus hankaloittaa tilannetta entistä enemmän. On kuitenkin tärkeää pyrkiä ennaltaehkäisemään kiusaamista jo alle kouluikäisillä lapsilla, sillä se edistää sekä varhaiskasvatuksessa olevien lasten hyvinvointia että myös saattaa ehkäistä koulukiusaamista myöhemmin. Kiusaamisen ennaltaehkäisyllä voidaan myös

vähentää syrjäytymistä ja edistää turvallisuutta. Siihen on mahdollista vaikuttaa vahvistamalla lasten sosioemotionaalisia taitoja. (Kiusaaminen päiväkodissa.)

Lasten sosiaalisilla taidoilla on todettu olevan vaikutuksia kiusaamisen esiintyvyyteen (ks. Laaksonen 2014; ks. Polan, Sieving & McMorris 2013). CDC:n (2013) mukaan nuoren riski tulla kiusatuksi nousee, mikäli nuorella on matala itsetunto tai heikot suhteet ikätovereihin. Sosioemotionaaliset taidot ovat tärkeitä myönteisten suhteiden perustamisessa ja ylläpidossa. Ne auttavat ratkaisemaan haasteellisia sosiaalisia tilanteita, vähentämään aggressiivisuutta sekä oppimaan empatiaa ja toisista välittämistä. (Ragozzino & O'Brien 2009, 3.) Sosioemotionaalinen oppiminen auttaa lapsia ymmärtämään itseään sekä ikätoveriaan ja sosiaalisia tilanteita. Tämä tukee empatiakyvyn kehitystä ja suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan. Itsehallintä- ja itsehallintataidot puolestaan voivat parantaa ongelmaratkaisutaitoja sekä auttaa rauhoittumaan ongelmatilanteissa. (Ragozzino & O'Brien 2009, 7.)

Sosioemotionaaliset taidot edistävät ystävyyssuhteiden solmimista ja ylläpitoa (Ragozzino & O'Brien 2009, 7). Niiden opettamisen avulla voidaan auttaa lapsia itsevarmasti kieltäytymään kiusaamiseen osallistumisesta ja tekemään hyviä ratkaisuja haasteellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kehittyvä empatiakyky edistää myötätuntoa kiusaamisen uhreja kohtaan, mikä voi johtaa siihen, että lapset todennäköisemmin puolustavat uhria tai hakevat apua. (Ragozzino & O'Brien 2009, 8.) Hyvät sosiaaliset taidot ja emotionaalinen hallintakyky voivat myös vähentää väkivaltaa ja aggressiivisuutta (Polan ym. 2013). Koska kiusaamisen voi määritellä sosiaaliseksi prosessiksi, johon osallistuvat kaikki ryhmän jäsenet, on tärkeää huomioida uhrin ja kiusaajan lisäksi koko ryhmä yhteisönä (Kirves 2010). Tämän takia ei ole välttämättä tehokasta puuttua kiusaamiseen puuttumalla ainoastaan yksittäisiin uhri-kiusaajasuhteisiin. Sen sijaan olisi syytä pyrkiä kasvattamaan ja vahvistamaan koko lapsiryhmän yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja samalla tukemaan koko ryhmän sosioemotionaalisten taitojen kehitystä.

3.6 Sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvät opetusohjelmat

Sosioemotionaalisten taitojen tietoinen opettaminen ei ole täysin uusi ilmiö, vaikka se on hyvin ajankohtainen. Sosioemotionaalisten taitojen opettamiseksi on kehitelty erilaisia ohjelmia, joista pieni osa on tarkoitettu käytettäväksi jo varhaiskasvatuksessa. Osa näistä keskittyy enemmän tai vähemmän sosioemotionaalisiin taitoihin muiden taitojen kehityksen ohella. Usein nämä ohjelmat ovat maksullisia, hyvin strukturoituja ohjelmia, joiden materiaalien käyttämiseen opettajat ja hoitajat tarvitsevat koulutusta. Vaikka tämän opinnäytetyön tarkoitus ei ollut näiden ohjelmien kokeilu eikä niiden materiaalia käytetty tässä, ohjelmista tehtyjen tutkimusten avulla on mahdollista arvioida tällaisen opetuksen hyödyllisyyttä yleisellä tasolla.

Sosioemotionaalista oppimista käsittelevien ohjelmien käytön alakoulussa on tutkittu parantavan lasten sosioemotionaalisia taitoja, itsetuntoa ja sosiaalista käyttäytymistä, sekä vähentyvän käyttäytymisongelmia ja psyykkistä hätää (ks. Payton ym. 2008). Ilmiötä on tutkittu myös alle kouluikäisillä lapsilla, joille sosioemotionaalista oppimista sisältävä opetus on parantanut lasten hyvinvointia ja kouluvalmiutta (Nadeem, Maslak, Chacko & Hoagwood 2010).

Head Start REDI -ohjelmaa on esimerkiksi kokeiltu varhaiskasvatuksessa, jolloin sosioemotionaalisen osaamisen ja kielen sekä lukutaidon kehityksen tukemisen todettiin vahvistavan lasten emotionaalista tietoisuutta, sosiaalisia ongelmaratkaisutaitoja sekä käyttäytymistä (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson & Gill 2008). Toisessakin tutkimuksessa Head Start REDI -ohjelman käytön alle kouluikäisten lasten kanssa todettiin parantavan lasten saavutuksia lukutaidoissa sekä osallisuutta oppimisessa. Lisäksi siihen liittyi sosiaalisesti positiivista käyttäytymistä esikoulussa. (Nix, Bierman, Domitrovich & Gill 2013.)

PATHS-ohjelma keskittyy sosiaalisen osaamisen kehittämiseen sekä ongelmakäyttäytymisen vähentämiseen varhaiskasvatuksessa olevan opetuksen kautta. Sen on tutkittu parantavan lasten emotionaalista tietoisuutta, ja siihen osallistuvat lapset omasivat tutkimuksen mukaan opettajien ja vanhempien mielestä vahvempaa sosiaalista osaamista kuin

muut ikätoverit. (Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007.) Nämä tutkimukset korostavat tarvetta opettaa sosioemotionaalisia taitoja tietoisesti jo pienestä pitäen varhaiskasvatuksessa.

Askeleittain-opetusohjelma (engl. Second Step) perustuu sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen lasten oppimisen ja kehityksen kehittymiseksi. Kyseessä on maksullinen ohjelma, jossa on ohjeet ja materiaalit opettajille näiden taitojen opettamiseksi. Second Step eli Askeleittain-ohjelma on saatavilla sekä kouluikäisille suunnattuna ohjelmana että myös alle kouluikäisille suunnattuna. Second Step -ohjelman alle kouluikäisille suunnattu ohjelma kestää noin 28 viikkoa, ja se on jaettu eri teemoihin. Teemat ovat oppimisen taidot, empatia, tunteiden hallinta, kaveritaidot ja ongelmaratkaisu, sekä siirtyminen päiväkodista kouluun. Jokaiselle viikolle on laadittu teeman mukaiset, lyhyet aktiviteetit. Nämä liittyvät muun muassa kuuntelutaitoihin, tunteiden tunnistamiseen toisissa ja itsessä, tunteiden nimeämiseen, empatiakykyyn, itsehillintään, tunteiden hallintaan, leikkitaitoihin, itsevarmaan ilmaisuun sekä ongelmaratkaisutaitoihin. (Ks. Second Step 2014.) Second Step -ohjelman vapaasti saatavilla olevien esimerkkimateriaalien mukaisesti näitä taitoja pyritään opettamaan ainakin nukketatterin, laulamisen, leikkien ja tarinoiden avulla. (Second Step 2014.) Askeleittain on suomenkielinen versio Second Step -ohjelmasta.

Tutkimuksissa on todettu, että sosioemotionaalista oppimista tukeviin ohjelmiin (SEL) osallistuneiden lasten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, asenteet, käyttäytyminen ja koulumenestys olivat merkittävästi parantuneet (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011). Eräässä tutkimuksessa (Frey, Nolen, Van Schoiack Edstrom & Hirschstein 2005) analysoitiin lapsia kontrolli- ja tutkimusryhmissä selvittääkseen Second Step -ohjelman sosioemotionaalisen oppimisen ohjelman vaikutusta lasten prososiaaliseen ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen. Ohjelmaan osallistuneet lapset tarvitsivat tuloksien mukaan vähemmän aikuisten puuttumista, ja käyttäytyivät vähemmän aggressiivisesti.

4 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Varhaiskasvatuspalvelut ovat todella tärkeitä yhteiskunnassamme. Niiden avulla pystytään vaikuttamaan lasten hyvinvointiin ja kehitykseen ja näin ollen turvaamaan yhteiskunnan tulevaisuus seuraavia sukupolvia varten.

Varhaiskasvatuksessa työntekijät kantavat ison vastuun lasten turvallisuudesta sekä vanhempien kasvatuskumppaneina tasapanoisesta ja terveestä kehityksestä. Näin tärkeässä tehtävässä on aina etsittävä kehityskohtia ja puutteita. Sosioemotionaalisten taitojen merkitys on erityisen iso lasten kehityksessä, hyvinvoinnissa, kiusaamisen ehkäisyssä sekä koulumenestyksen tukemisessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla toimintatapoja opettaa tietoisesti sosioemotionaalisia taitoja osana varhaiskasvatuksen normaalia opetusta.

Tutkimuksen ensimmäinen tavoite oli kuvata sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toimintatapoja sekä lasten reagointia niihin. Halusin kokeilla monipuolisesti eri toimintatapoja ja havainnoida lasten reaktioita.

Toinen tavoite oli arvioida, mitkä strategiat toimivat parhaiten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. Tarkoituksena oli selvittää havaintojeni perusteella, mitkä toimintatavat olivat sekä lapsille mielekkäitä että myös tukivat eniten lasten sosioemotionaalista kehitystä.

5 SUUNNITTELUPROSESSI

Toteutin tutkimuksen laadullisena eli kvalitatiivisena toiminnallisena tutkimuksena. Tutkimuksen toteutin Haminan kaupungin kunnallisessa päiväkodissa, Neuvottoman päiväkodissa 5-vuotiaiden lapsiryhmässä. Hain ja sain myönnetyn tutkimusluvan Haminan kaupungin varhaiskasvatuspäällikkö Tytti Kaisalta ennen työn aloittamista. Lapsiryhmään kuului yhteensä kaksitoista 5-vuotiaasta lasta, joista seitsemän oli tyttöjä ja viisi poikia. Ryhmän henkilökuntaan kuului yksi lastentarhanopettaja sekä yksi lastenhoitaja. Sovin Neuvottoman päiväkodin johtajan ja lapsiryhmän henkilökunnan kanssa, että tulisin pitämään kerran tai pari kertaa viikossa sosioemotionaalisiin taitoihin liittyviä tuokioita lapsiryhmän kanssa, kuitenkin yhteensä 6–8 tuokiota. Vaikka

olisin halunnut vielä jatkaa tuokioiden pitämistä, päiväkotiryhmän rajoitetun ajan sekä huonon ajoituksen takia tuokiot rajoituivat toteutuessaan kuuteen tuokioon ajalle 24.11.–15.12.2014. Tuokioiden pituus oli keskimäärin 30–45 minuuttia ja ne ajoituivat aamupäivälle lapsiryhmän normaalin aamutuokioiden ajalle. Pidin tuokioita lapsiryhmän normaalisti käytettävissä olevissa tiloissa käyttäen heillä normaalisti saatettavissa olevia tarvikkeita ja materiaaleja. Lapsiryhmä ja henkilökunta olivat minulle jo entuudestaan tuttuja, sillä olin ennen työni alkua suorittanut pedagogisen harjoitteluni samassa ryhmässä. Näin ollen pääsin luomaan mahdollisimman luonnollisen opetustilanteen lapsille, jotka tunsivat minut jo entuudestaan ja joille toiminta muodostui vain osaksi arkea.

Toivoin henkilökunnan osallistuvan tuokioihin ainakin havainnoijina, mutta rajoitettujen aikaresurssien takia he kokivat tämän olevan liian vaativaa. Näin ollen toimin itse tuokioissa ainoana vetäjänä, joskin välillä oli taustalla joku ryhmän henkilökunnasta. Suunnittelin kaikkien tuokioiden kulun karkeasti alussa, mutta tämä rajoittui eniten teemoihin ja pariin leikki-ideoihin. Jokaisen tuokion suunnitelmat kehitin ja tarkensin aina edellisen tuokion jälkeen, jolloin suunnittelin yksityiskohtaisemmin seuraavaan tuokioon sisältyvät leikit, pelit tai muun toiminnan. Tällä tavalla pääsin jokaisen tuokion jälkeen arvioimaan toimintaani ja toteutettuja aktiviteetteja, ja oppimani perusteella suunnitella seuraavaa tuokiota paremmin hyödyntäen näitä tietoja. Toimintaa valikoin tukemaan sosioemotionaalisten taitojen kehitystä, mutta kaikki toiminta ei liittynyt suoraan siihen. Yritin keskittyä opetukseen leikin kautta, mutta lisäksi pyrin kokeilemaan monipuolisesti eri opetustapoja. Leikit ja muu toiminta tulivat muun muassa omasta tutkimustyöstäni liittyen sosioemotionaalista oppimista tukevaan toimintaan, kokemuksistani ja osittain itse keksimästäni tai kehittämästäni toiminnasta. Suunnittelun tukemiseksi toivoin myös lapsiryhmän henkilökunnan palautetta, mutta henkilökunnan aika osoittautui liian rajalliseksi tähänkin. Kuitenkin kaikkien kuuden tuokion jälkeen jätin henkilökunnalle kyselylomakkeen palautetta ja heidän havaintojaansa varten, ja sen tukemiseksi kävimme myös suullisesti heidän palautteensa läpi.

5.1 Idea- ja suunnitteluvaihe

Työni idea lähti liikkeelle kaveritaitojen opetuksesta. Mietin miten kaveritaitojen parantamisen avulla olisi mahdollista ennaltaehkäistä kiusaamista. Esitin ideani opettaa kaveritaitoja kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi Neuvottoman päiväkodin johtaja Taina Haliselle jo maaliskuussa 2014. Päiväkodin johtaja oli kiinnostunut yhteistyöstä, ja alkuperäinen suunnitelma oli kerätä tutkimusaineistoa samalla kun suoritin pedagogisen harjoitteluni samassa paikassa syksyllä 2014. Suunnitelma kuitenkin muuttui nopeasti, kun aloitin harjoitteluni, sillä halusin keskittyä kunnolla harjoitteluuni ensin ja samalla tavalla keskittyä tutkimuksen tekemiseen vasta harjoittelun loputtua. Tämä sopi myös Taina Haliselle ja päiväkodille, joten pääsin harjoitteluni aikana tutustumaan lapsiryhmään ja päiväkodin arkeen, ja vasta sen jälkeen suunnittelin aloittavani tutkimustyöhöni liittyvää työtä.

Vaikka idea keskittyi alun ideavaiheessa pitkälti kiusaamisen ehkäisyyn ja kaveritaitoihin, se muuttui paljon matkan varrella ennen toteutusosaa. Etsiessäni teoreettista tietoa aiheesta löysin paljon tietoa sosioemotionaalisesta oppimisesta. Tajusin ideani olevan jo vahvasti todistettu hyödylliseksi, ei vain kiusaamisen ehkäisyssä vaan myös lasten koulunmenestyksen tukemisessa ja hyvän sosiaalisen elämän laadun edistämisessä. Ymmärsin silloin ideani hämärästi määriteltyjen kaveritaitojen kuuluvan todella selkeästi kehiteltuihin ja määriteltyihin sosioemotionaalisiin taitoihin. Kiinnostuin entistä enemmän; opinnäytetyöaiheeni oli paljon laajempi ja sen vaikutukset olivat moniulotteisempia ja pitkävaikutteisempia kuin olin kuvitellut.

Harjoitteluni jälkeen tiesin työni keskittyvän sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen varhaiskasvatuksessa. Sovin Neuvottoman päiväkodin johtaja Taina Halisen sekä lapsiryhmän henkilökunnan kanssa 6–8 tuokiokertaa. Hain ja sain myönnetyn tutkimusluvan Haminan kaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä. Kaiken suunnittelutyön suoritin itse. Alussa ajattelin suunnitella kaikki tuokiot ennen toiminnan alkua, mutta tajusin nopeasti tämän olevan huono idea. En osannut ennakoida etukäteen sitä, kuinka eri leikit, pelit tai muut tavat toimia sopisivat varhaiskasvatukseen juuri

sen lapsiryhmän kanssa. Tämän takia päätin, että olisi järkevämpi ideoida ja miettiä valmiiksi alustava, joustava ja karkea suunnitelma, ja olla valmiina muutoksiin. Näin ollen tein suunnittelutyötä jatkuvasti toteutuksen aikana; jokaisen tuokion jälkeen analysoin toimintaa ja tein sen perusteella muutoksia suunnitelmaani, kehittelin toimintaa edelleen tai lisäsin täysin uusia aktiviteetteja siihen.

Tuokioihin sisältyi leikkejä, pelejä, ja muuta toimintaa, joiden ideat tulivat muun muassa tiettyjen sosioemotionaaliseen oppimiseen kuuluvien taitojen harjaantumiseksi suositelluista leikeistä ja omista kokemuksistani. Kehittelin ja sovelsin aktiviteetteja paljon alle kouluikäisten lasten pariin sopiviksi. En kuitenkaan käyttänyt mitään olemassa olevaa sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvää ohjelmaa. Osa aktiviteeteista ei liittynyt suoranaisesti näihin taitoihin, mutta vaati sosioemotionaalisten taitojen harjaantumista niiden saavuttamiseksi. Suunnittelin tuokiot siis ilman mitään erityistä materiaalia. Käytin kuitenkin osittain samanlaisia strategioita kuin mitä tällaisissa ohjelmissa usein suositellaan. Keskityin esimerkiksi omien tunteiden ilmaisemiseen, toisten tunteiden havainnoimiseen ja tunnistamiseen, empatiakyvyn kehittämiseen, itsehillintään, kaveritaitoihin, yhteistyötaitoihin, kehujen antamiseen, tunteisiin liittyvän sanaston kehittämiseen sekä ongelmaratkaisutaitoihin (ks. Warren ym. 2008, 36–37; Joseph ym., 6). Toimintaan kuului muun muassa roolileikkejä, ryhmäleikkejä, kirjan empaattista lukemista, yhteistyöaskartelua, paritehtäviä, kehuupiiri, nallekorttien käyttöä sekä ongelmaratkaisuharjoituksia (ks. Joseph ym.).

5.2 Aineiston kerääminen

Aineiston keräämiseen päätin käyttää havainnointia. Ennen toimintani alkua laitoin lasten vanhemmille kotiin tiedotuslaput, joissa selitin lyhyesti työni tarkoituksen ja toiminnan kulun lapsiryhmässä sekä pyysin havainnointilupaa lasten havainnoimiseksi ja havainnointitietojen käyttämiseksi tutkimuksessani (liite 1). Lasten nimet ja henkilötiedot eivät kuitenkaan tulleet esille havainnoinnissani eivätkä myöskään paljastu tässä raportissa. Kahdentoista lapsen ryhmästä kymmenen vanhempaa palautti lupalapun, joista kaikki antoivat myönteisen vastauksen. Lapun palauttamatta jättäneiden

vanhempien lapset jätin kokonaan pois havainnoinnistani sekä omissa muistiinpanoissa että tässä raportissakin. Havainnoijan tutkijan tuleekin olla kunnioittava tutkittavien yksityisyyttä kohtaan ja pitää henkilötiedot salaisina (Vilkkä 2006, 56). Tämän takia lasten henkilötiedot pysyvät suojassa ja lapset ovat nimettömiä tutkimuksessani. Käytin havainnoinnissani systeemiä lasten tunnistamiseksi käyttäen numeroita, joten lasten henkilötiedot ja nimet eivät tule ilmi missään aineistossani, lukuun ottaen omat muistiinpanoni.

Koska lapset, päiväkotit ja lapsiryhmän arki päiväkodissa olivat jo minulle entuudestaan tuttuja, olin hyvässä asemassa ottaakseni havainnoinnin aineiston keräystavaksi. Pääsin havainnoinnissani pintaa syvemmälle, sillä tiesin tutkittavasta kohteestani jo paljon ja ymmärsin sen paremmin kuin ulkopuolinen (ks. Vilkkä 2006, 10). Tutkijan pitäisi tutustua etukäteen tutkittavien elämään oppiakseen ymmärtämään heidän arkeaan, kielen käyttöönsä ja vuorovaikutustapojaan (Vilkkä 2006, 68). Pidin työni aikana päiväkirjaa, johon kirjoitin kokemukseni, ajatukseni, ideoitani sekä havaintojani koko prosessin aikana. Havainnointi ei aina tarkoita pelkästään näköhavaintoja, vaan siinä voi käyttää kaikkia aisteja kohteesta riippuen (Vilkkä 2006, 6). Havainnot voi tehdä ihmisten pienistäkin eleistä ja ilmeistä (Vilkkä 2006, 19). Pyrin työssäni havainnoimaan tarkasti mahdollisimman monilla, juuri tilanteisiin sopivilla tavoilla; kuuntelin, katsoin, osallistuin ja kysyin.

Havainnoinnin voi suorittaa ulkopuolisena katsojana, mutta myös osallistujana. Minun tapauksessani osallistuin toimintaan toimimalla tuokioiden vetäjänä, ja samalla yritin havainnoida. Tämä toi mukanaan sekä haasteita että hyviäkin puolia. Vilkan (2006, 30) mukaan osa tärkeästä tutkimustiedosta ei tule ilmi tutkijalle ilman vuorovaikutusta. Tätä kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi, ja se tulee ilmi, kun tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittaviensa kanssa kokemalla asioita yhdessä (Vilkkä 2006, 31). Se myös hieman vaikeutti havaintojen tekemistä, sillä en voinut kirjoittaa havaintojani ylös samalla kun ohjasin toimintaa.

Omien havaintojeni lisäksi keräsin lisää tietoa henkilökunnalta toiminnan loputtua. Annoin heille kirjallisen palautelomakkeen (liite 2), ja sen jälkeen pidimme suullisen palautekeskustelun. Palautelomakkeen ja

palautekeskustelun avulla pääsin selvittämään henkilökunnan tekemät arvokkaat havainnot, ajatukset, ideat sekä varsinaisen palautteen.

6 TOTEUTUS

Tässä luvussa selvitän tuokioiden kulkua ja havaintojani lasten reagoinnista ja toimimisesta. Lopussa käsittelen päiväkodin lapsiryhmän henkilökunnan palautetta toiminnastani.

6.1 Kaverikerhon säännöt

Vedin ensimmäisen tuokion maanantaina 24.11.2014 noin klo 10–10.45 Neuvottoman päiväkodissa (ks. liite 3). Yksi lapsi ryhmästä oli poissa. Päätin aloittaa toiminnan perustamalla leikisti kaverikerhon lasten kanssa, jotta saisin tuokiot liitettyä johonkin lapsille merkitykselliseen. Näin ollen suunnittelin ensimmäiseen tuokioon yhteistyömaalaustyön. Kerroin lapsille, että perustamme kaverikerhon, johon kutsutaan kaikki mukaan. Jaoin lapset kahteen pöytään, jotta kaikki mahtuisivat hyvin. Molemmilla pöydillä oli maalit sekä kummallakin pöydällä yksi iso paperi, jossa luki KAVERIKERHO. Kerroin paperista tulevan kyltit meidän kerhtaloomme (lapsiryhmän huone). Lapset vaikuttivat kiinnostuneelta ja uteliailta heti tultuaan istumaan pöytien ääreen. Yksi poika alkoi nimetä pöydällä olevien maalien värejä kun toiset taas miettivät, mitä paperissa mahtoi lukea.

Kerroin, että meidän ensimmäinen tehtävämme ennen kylttien maalaamista olisi laatia yhdessä säännöt meidän kerhollemme. Lapset olivat heti innoissaan ideasta: kädet nousivat pystyyn heti, kun kysyin ideoita sääntöihin. Yksi poika ehdotti metsäretkiä ja muuta kivaa tekemistä säännöksi. Ehdotin, että säännöksi voidaan laittaa esimerkiksi: "Pidetään hauskaa yhdessä." Poika oli samaa mieltä, ja kun kysyin muiden mielipiteitä sääntöjen kelpoisuudesta, sain vastauksena heti innokkaat huudot: "Joo!" Kysyin lisää ideoita ja kirjoitin samalla ylös yhdessä keksimämme säännöt. Kannustin lapsia miettimään sitä, minkälainen on hyvä kaveri, koska vastauksista tulisivat hyvät säännöt kerhollemme. Pari kättä nousi vielä ylös, mutta hieman vähemmän kuin edellisellä kerralla. Pidin epävarmuutta mahdollisena oppimistilanteen

merkkinä. Yksi tytöistä ehdotti saatuaan puheenvuoron minulta, että leikimme jonkun kanssa. Ehdotin sen muotoiluksi sitä, että "Otetaan kaikki mukaan." Toiset lapset vaikuttivat olevansa innostuneita tästä ja olivat samaa mieltä. Yksi poika nosti vielä kätensä ja ehdotti lisäykseksi, ettei kukaan jää ulkopuolelle. Siitä muodostui seuraava sääntö: "Ei jätetä ketään yksin tai ulkopuoliseksi." Kun muita ideoita ei tämän jälkeen tullut, ehdotin säännöksi, että kunnioitamme toisiamme. Lapset ilmaisivat pitävänsä tästä, mutta kysyin vielä, mitä tämä tarkoittaisi. Yksi pojista nosti heti kätensä ja sanoi sen tarkoittavansa sitä, että autamme toisiamme. Sanoin sen olevan hyvä tapa osoittaa kunnioitusta. Lisäksi lisäsin: "Autamme toisiamme" sääntölistaan omana sääntönään. Ehdotin toiseksi kunnioitustavaksi sen, että kuuntelemme toisiamme. Kun kysyin tämän soveltuvuudesta säännöksi, tuli perään heti vastauksena "Joo!" miltei jokaiselta lapselta. Kysyttyäni lisää ideoita, lapset olivat hiljaa miettien. Luin kaikki säännöt läpi ja annoin lapsille tilaisuuden vielä tehdä muutoksia tai lisäyksiä. Sain sitten innokkaat myönteiset vastaukset kysyttyäni, onko sääntölista hyvä ja valmis. Korostin tärkeäksi säännöksi sen, että otetaan kaikki mukaan, myös kaverikerhoomme. Kerroin, että tämä tarkoittaa myös lapsia muista ryhmistä tai muualta ja miksei myös sisaruksia ja vanhempiakin. Yksi poika sanoi siihen heti, että hän kertoo vanhemmilleen kerhosta.

Sääntölistan valmistuttua pyysin jokaista lasta allekirjoittamaan sen. Selitin allekirjoituksen tarkoittavan sitä, että lupaamme noudattaa sääntölistalla olevia yhdessä sovittuja sääntöjä. Sääntölistan tarkoituksena oli kannustaa lapsia miettimään prososiaalisia käyttäytymistapoja ja sitoutumaan siihen symbolisesti allekirjoittamalla. Pidin tärkeänä sitä, että säännöt olivat yhdessä laaditut. Toivoin sääntölistan olevan hyvä muistutus kaveritaidoista, joihin voisin kiinnittää lasten huomiota myöhemmin tarvittaessa. Lapset tulivat vuorotellen kirjoittamaan nimet sääntölistaan. Vaikka lasten kirjoittaminen kesti vähän aikaa, muut lapset jaksoivat keskittyä siihen ja odottaa omaa vuoroaan. Kun kaikki lapset olivat allekirjoittaneet sääntölistan, minäkin allekirjoitin sen. Pidin tärkeänä sitä, että olin itsekkin innokkaasti mukana tällä tavalla ja näytin lapsille hyvää mallia.

Tämän jälkeen siirryimme seuraavaan aktiviteettiin eli kerhokylttien maalaamiseen. Jokaisella pöydällä oli erivärisiä maaleja, ja jaoin jokaiselle lapselle omassa pöydässään oman värin. Selitin lapsille, että heidän tehtävänsä oli maalata paperille sateenkaari yhdessä niin, että jokainen lapsi saa käyttää vain hänelle annettua väriä. Kannustin heitä keskustelemaan ja tekemään yhteistyötä. Kerroin, että sateenkaaren ei tarvitse olla aidonnäköinen, vaan se voi olla satusateenkaari, mutta kaikkien värien pitää olla siinä. Muistutin lapsia vielä siitä, että sääntöihimme kuului toisten kuunteleminen ja kunnioittaminen. Tämän toiminnan tavoitteena oli kannustaa lapsia tekemään yhteistyötä ja käyttämään ongelmaratkaisutaitoja. Yksi lapsi ei pystyisi yksin maalaamaan sateenkaarta, vaan siinä tarvittiin kaikkien värit. Lisäksi tarkoituksena oli estää ujompien lasten jäämistä pois ryhmätyöstä, sillä heidänkin värit tarvittiin paperille. Vaikka olisin halunnut tehdä tämän kaikkien kanssa yhdelle paperille, päädyin ryhmän jakoon sen takia, jotta kaikki saisivat osallistua mahdollisimman paljon ja tasapuolisesti.

Joidenkin lasten keskustelut lähtivät hyvin käyntiin. Esimerkiksi yksi poika alkoi heti kysyä: "Jooko että minä aloitan ja sitten . . . ja sitten . . ." Hän ei kuitenkaan saanut vastauksia, kun muut jäivät katsomaan paperia pensseli kädessä ja näyttivät mieltävän epäröiden. Parin minuutin kuluttua näytti siltä, että lapset eivät uskaltaneet laittaa mitään paperille. Tämä oli kuitenkin mahdollisesti osoitus siitä, että he halusivat kunnioittaa toisiaan. Kuitenkin suullinen neuvottelu oli ehkä lasten iän kannalta vielä todella haastavaa. En halunnut ohjaajana hoputtaa lapsia, mutta toisaalta pidin tärkeänä heidän rohkaisemistaan ja kannustamistaan. Kerroin heille, että he saavat aloittaa ja kaikki saavat maalata samaan aikaan. Sanoin, että he voivat myös keskustella samalla kun he maalaavat. Mietin jälkeinpäin, olisiko minun kannattanut antaa heille vielä vähän enemmän aikaa työstää haastetta itse puuttumatta siihen. Kuitenkin tämän jälkeen maalaus lähti käyntiin. Lapset osasivat maalata kaikki samaan aikaan samaan paperiin ja tekivät toisilleen tilaa. Kun huomasin yhden tytöistä yhdessä ryhmässä kurkottamassa tiettyyn kaukana olevaan paikkaan paperilla, kannustin toisia miettimään, miten he voisivat auttaa kaveria. Yksi poika sanoi heti voivansa auttaa ja otti nätisti tytön pensselin maalataakseen tarvittavaa kohtaa ja antoi sitten pensselin takaisin.

Halusin pitää yllä positiivista tunnelmaa, ja koska tyttö ei tästä hermostunut, annoin pojan tehdä tämän. Sanoin kuitenkin, että toinen tapa auttaa olisi esimerkiksi kääntää tai siirtää paperia niin, että kaverikin ylettyy.

Toisessa pöydässä lapset tuntuivat ymmärtävän ohjeet ja käyttivät jokainen vain heille annettua väriä. Toisessa pöydässä lapset kuitenkin alkoivat vaihtaa värejä keskenään. Päätin olla kuitenkin puuttumatta tähän, sillä lapset pyysivät värit nätisti muistutuksen jälkeen toisilta, kaikki osallistuivat, ja yhteistyö sujui hyvin. Koska tavoitteena oli harjoitella ja vahvistaa yhteistyötaitoja, pidin tätä onnistuneena väärinkäsitysestä huolimatta. Kaikki lapset olivat aktiivisesti mukana ja yhteistyö sujui molemmissa ryhmissä mutkattomasti. Lapset innostuivat täyttämään koko paperit maalilla kirjoituksen ympärillä, ja kun he saivat ne valmiiksi, päästin heidät pesemään kädet. Tultuaan takaisin he menivät vielä pöytien ääreen katsomaan maalausta ja osoittamassa missä omat maalaukset olivat. Toinen ryhmä vietti vähän enemmän aikaa maalaamassa ja he innostuivat vielä maalaamaan oman kyltin kirjainten välissä vaikka olin jo pari minuuttia aiemmin kertonut, että he saavat sanoa kun maalaus on valmis. Molemmat ryhmät päättivät työn valmiudesta yhdessä ja lähtivät työstä yhdessä; kukaan yksittäinen lapsi ei esimerkiksi jäänyt odottamaan pääsevänsä pois, kun muut omassa pöydässä maalasivat vielä. Kaikki jatkoivat yhdessä maalaamista siihen asti, että he yhdessä sanoivat sen olevan valmis.

Kehuvin kylttejä ja jätimme ne kuivumaan. Seuraavaksi kerroin, että keksimme yhdessä salaisen kättelyn kaverikerhollemme. Tarkoituksena oli taas kannustaa yhdessä tekemistä ja yhteistyötä. Pyysin lapset luokseni muodostamaan piiriin. Pari lasta oli hieman levottomia, ja muistutin yhdessä sopimuksestamme, että kuunnellaan toisiamme. Lapsilla oli paljon ideoita kättelylle, joskin heidän oli hieman vaikeaa hahmottaa sitä, mitä se käytännössä olisi (esimerkiksi yksi poika ehdotti, että menemme ulos aluksi kättelyssä). Tämän vaikeuden takia koko ryhmä alkoi olla hieman levoton, joten tein ehdotuksia. Kun kättely oli keksitty, käskin lapset etsimään parin, jolloin harjoittelimme uutta kättelyä yhdessä. Kannustin lapsia harjoittelemaan kättelyä kotona, jotta se muistuisi, ja opettamaan sitä toisille, ketkä haluavat

liittyä kerhoomme. Koska lapset alkoivat olla jo levottomia, lopetin tuokion sen jälkeen.

6.2 Ongelmaratkaisua ja yhteistyötä

Vedin seuraavan tuokion torstaina 27.11.2014. Lapsiryhmästä viisi puuttui. Ennen tuokion aloittamista kiinnitin meidän kerhomme kyltit seinille. Tuokion alussa muistutin viime kerran kulusta ja kysyin, muistikko kukaan meidän sääntöjämme. Lapset muistivat hyvin sen, että ei jätetä ketään yksin ja että otetaan kaikki mukaan. Muut säännöt luin läpi niiden kertaamiseksi. Seuraavaksi otin yhteistyön puheenaiheeksi. Kysyin lapsilta, mitä se tarkoittaa. Yksi poika sanoi heti, että yhteistyö tarkoittaa sitä, että autamme toisia. Kehuin tätä hyväksi vastaukseksi. Selitin, että yhteistyössä on tärkeää kuunnella, mitä toinen sanoo, kysyä tarvittaessa lisää ja vastata. Lisäksi korostin, että samoin kuin kuunnellaan muita, on tärkeää saada omatkin mielipiteet ja ajatukset sanottua, jolloin toisten pitää kuunnella. Sanoin myös, että käytetään sisätiloihin sopivaa ääntä ja kysyin mitä se tarkoittaa. Sama poika vastasi heti, että ei huuda. Kerroin, että sekin on toisten kunnioittamista, koska muuten toiset eivät kuule toisia jos joku huutaa. Lisäsin sen, että yhteistyössä saa olla eri mieltä, mutta ei saa kuitenkaan haukkua toisten ideoita. Maailmahan kun olisi tosi tylsää jos kaikki olisivat aina samaa mieltä.

Huomasin, että lapset alkoivat kyllästyä keskustelemiseen ja katseet alkoivat kääntyä pois, joten päätin siirtyä varsinaiseen toimintaan. Ensimmäinen tehtävä tässä tuokiossa oli hulavannehaaste. Annoin lapsille neljä hulavannetta ja haastoin heidät keksimään, miten he pääsisivät kaikki yhdessä hulavanteiden sisällä käytävän toisesta päästä toiseen koskematta lattiaa hulavanteiden ulkopuolella. Hulavanteita sai liikuttaa tai nostaa ja siirtää, mutta ainoastaan silloin, kun ne olivat tyhjillään. Yritin kannustaa lapsia keskustelemaan haasteesta ennen kuin he lähtivät toimintaan, mutta keskustelu tuntui olevan vaikeaa. Ohjasin heitä muodostamaan piirin keskustelua varten, mutta keskustelua ei kuitenkaan syntynyt. He hymyilivät toisilleen vähän epävarmasti. Päätin, että ehkä niin nuorten lasten kanssa olisi parempi, että he ratkaisisivat asian toimiessaan. Näin ollen annoin luvan tulla

ottamaan hulavanteet ja aloittamaan. Samalla kehotin kuitenkin keskusteluun ja kommunikointiin toiminnan aikana.

Aluksi jokainen lapsi tai lapsipari ottivat oman hulavanteen ja seisoivat epävarmoina niiden kanssa. Tytöt olivat edessä ja pojat takana omien hulavanteidensa kanssa. Yksi tyttö alkoi kuiskata muille tytöille, jolloin kehotin häntä puhumaan kunnolla ääneen, että muutkin kuulevat. Pojat alkoivat hieman leikkiä keskenään oman hulavanteensa kanssa. Kerroin heille, että nyt ei leikitä keskenään vaan kuunnellaan kavereita. Muistutin, että heidän tehtävänsä oli päästä kaikki yhdessä käytävän toiseen päähän. Päätin auttaa lapsia vähän alkuun, ja ehdotin ihan ensimmäiseksi yhden hulavanteen laittoa lattialle. Tätä seurasi, että kaikki laittoivat hulavanteet lattialle. Muistutin pelialueen olevan käytävää, jolloin muut nostivat hulavanteet pois – paitsi edessä olevan. Pari tyttöä meni sen sisälle, jolloin muut lapset seurasivat. Kehotin lapsia miettimään, mitä he voisivat seuraavaksi tehdä päästääkseen eteenpäin. Yritin olla tilanteessa kannustajana, mutta en halunnut ohjata heitä – halusin antaa heidän keksiä ratkaisun itse. Lapset keksivät nopeasti, että he voisivat laittaa kaikki kolme muuta hulavannetta eteen ja siirtyä niihin. Takana jäi ensimmäinen hulavanne tyhjäksi. Tuli pieni pysähdys ja kysyin taas: ”Miten pääsette eteenpäin?” Lapset miettivät, katsoivat vähän ympärilleen. Sitten yksi heistä ehdotti toisen hulavanteen siirtämistä eteen. Meni yllättävän vähän aikaa, kunnes lapset keksivät tehtävän ratkaisun. Kaikki siirtyivät aina ryhmänä eteenpäin, jolloin tyhjäksi jäänyt hulavanne piti siirtää takaa eteenpäin yhteistyössä kuljettamalla se yhdessä ryhmän eteen. Yksi poika innostui paljon ja sanoi aina: ”Lisää hulavannetta!” Kuitenkin myös muut osallistuivat aktiivisesti. Harjoitus oli hyvä, sillä yksittäinen lapsi ei mahtunut kulkemaan kokonaan edestakaisin hakemaan ja laittamaan hulavanteita, vaan he joutuivat tekemään yhteistyötä siirtääkseen hulvanteet eteenpäin. Lapset näyttivät nauttivan leikistä. Kun he pääsivät käytävän toiseen päähän, he alkoivat jo miettiä ääneen sitä, miten pääsisivät toiseen suuntaan takaisin. Kehuin lapsia hyvästä suorituksesta ja hienosta yhteistyöstä, ja lapset näyttivät ylpeiltä suorituksestaan.

Seuraavaa leikkiä varten pyysin lapsia muodostamaan piirin ja ottamaan toisiaan käsistä kiinni. Laitoin yhden hulavanteen kahden lapsen välille heidän

käsiensä ympärille ja kerroin ohjeet. Seuraava haaste oli saada hulvanne kulkemaan piirin ympäri laskematta käsistä irti. Varsinkin alussa minun piti muistuttaa lapsia pari kertaa siitä, että he eivät saa laskea käsistä irti. Yksi poika alkoi heti yrittää nostaa hulavannetta ja "antaa" sen seuraavalle lapselle, mutta se ei onnistunut ja hulavanteen pudottua lattialle lapset nauroivat. He vaikuttivat nauttivansa haasteesta, ja annoin heille tilaa ja aikaa ratkaista sen itse. Jotkut lapset piirin toiselta puolelta yrittivät auttaa nostamalla hulavannetta jaloilla. Kysyin vielä sivulta: "Miten sen saisi kulkemaan?" En kuitenkaan antanut muita ohjeita. Ensimmäinen poika keksi sitten ratkaisun ja sanoi: "Voin mennä sisälle!" Hän tekikin näin, ja sitten kaikki alkoi sujua tosi nopeasti. Toiset lapset olivat katsoneet ja näin ollen tajusivat asian nopeasti. Lapset innostuivat leikistä, ja hulavanteen piirin ympäri kulkemisen jälkeen halusivat tehdä sen vielä parikin kertaa. Annoin heidän tehdä vielä kolme kierrosta. Sen jälkeen ensimmäinen poika kysyi, tekivätkö he oikein. Vastasin myönteisesti ja kehuin heitä hienosta ongelmanratkaisutaidosta ja yhteistyöstä.

Seuraava leikki oli käsisolmuleikki, jossa lapset muodostivat solmun pitämällä toisten käsistä kiinni satunnaisesti ja heidän tehtävänsä oli avata solmu. Ajattelin jo etukäteen, että se saattaisi olla liian haastavaa kyseessä olevalle ikäryhmälle, mutta päätin kokeilla sitä kuitenkin. Ensin lapset yrittivät lähteä vain sukeltamaan ympäriinsä samaan aikaan. Meni vähän aikaa, ennen kuin he ymmärsivät, että heidän pitää miettiä ensin ja mennä yksi kerrallaan. Ryhmän lastenhoitaja oli tullut taustalle katsomaan tuokiota, ja alkoi antaa ohjeita lapsille kertomalla kenen pitäisi mennä minnekin. Toisaalta olisin toivonut hänen antavan heille aikaa vielä miettiä itse. Toisaalta ymmärsin hänen haluavansa auttaa, ja lapset tuntuivat tarvitsevänsä aikuisen apua. Yksi poika kysyikin, että: "Kuinka pitkään tämä kestää?" Tehtävä oli ehkä liian haastavaa ja sen takia se ei ollutkaan enää niin hauska. Ryhmän lastenhoitaja kertoi lapsille, että heidän pitää katsoa ja miettiä minne kukin menee, eikä vain mene itse keskustelematta tunkemaan minne sattuu. Tämä olikin upeasti sanottu, joskin olisin toivonut, että hän ei olisi ottanut tilannetta haltuunsa vaan olisi antanut minun hoitaa sen loppuun saakka vetäjänä.

Tämän jälkeen otin tilanteen taas haltuun ja päätin siirtyä seuraavaan, vähän hauskempaan leikkiin. Olin valinnut viimeiseksi leikiksi Patsaat-leikin, jonka tavoitteena oli tässä tapauksessa auttaa lapsia harjoittelemaan itsehillintää. Yksi lapsi halusi minun osallistuvan leikkiin, joten menin itsekin patsaaksi toisten kanssa. Yhden lapsen valitsin hipaksi, joka yritti naurattaa tai saada patsaita muuten liikkumaan heihin kuitenkaan koskematta. Yksi tytöistä voitti pysymällä liikkumatta ja nauramatta jopa pidempään kuin minä itse. Lapset tuntuivat tykkäävän tästä leikistä, sillä yksi poika kertoi, että hän haluaisi pelata Patsaat-leikkiä uudestaan. Päätin ottaa saman leikin taas ensi kerralla tai muutenkin uudestaan aina silloin, jos aikaa jäisi.

Viimeiseksi pyysin lapset istumaan piiriin ja ohjasin heitä heittämään toiselleen pehmeän pallon antaen samalla kehua tai sanomalla jotakin kivaa pallon vastaanottajasta. Lapsia taisi jännittää, sillä he puhuivat hiljaisesti ja tarvitsivat kannustusta tehtävän suorittamiseen. Yllättäen he halusivat kuitenkin tehdä sen uudestaan sen jälkeen, kun kaikkien nimet oli sanottu ja jokaiselle kehu annettu. Teimme kaksi kierrosta, jonka jälkeen pari heistä halusi vielä tehdä sen uudestaan. Lapset kehuivat toisiaan hyvin, mutta heillä tuntui olevan vaikeaa keksiä eri kehuja, ja samat kehut toistuivat paljon. Päätin, että kehupiiri olisi hyvä loppu jokaiselle tuokiolle tästä tuokiosta eteenpäin.

Lähdettyäni olisin halunnut jättää kaverikerhomme lasten maalatut kyltit seinille muistutuksena oppimastamme. Kysyin asiasta ryhmän lastentarhanopettajalta. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että kyltit saivat olla seinillä vain tuokioiden aikana, joten jouduin ottamaan ne alas ja säilyttämään niitä seuraavaan tuokioon saakka.

6.3 Tunteiden nimeäminen

Kolmas tuokio oli maanantaina 1.12.2014 noin klo 9.30–10. Noin puolet lapsista oli poissa sinä aamupäivänä. Aloitin tuokion pyytämällä lapset istumaan piiriin matolle minun eteeni ja ottamalla nallekortit esiin. Olin etukäteen katsonut päiväkodissa saatavilla olevat nallekortit läpi ja valikoinut niistä suhteellisen helposti tunnistavat tunteet: muun muassa viha, ilo, suru, pettyneisyys, hämmetyneisyys, pelko, epävarmuus ja ujous. Näytin kortit

lapsille yksi kerrallaan ja kysyin mitä niistä näkyy. Kun lapset vastasivat oikein, kysyin, missä tilanteessa ihminen voisi tuntea olonsa sellaiseksi. Lapset esimerkiksi keksivät ihmisen olevan iloinen saadessaan karkkia, pelokas kun on pimeää ja ympärillä näkyy hämähäkkejä tai luurankoja. Kun kysyin, miksi ihminen saattaa olla ujo, kukaan ei vastannut. Kysyin: "Oletteko olleet koskaan ujoja?" Yksi poika vastasi, että hän on ollut ujo tavatessaan uusia ihmisiä. Ujous tuntui olevan heille myös vaikeinta tunnistaa, ja ensimmäiset arvaukset ujous-korteille liittyivät yleensä suruun. Sanoin: "Kyllä, silloin saattaa tuntea vähän pelokkaaksi ja ujoksikin." Lisäksi pelokas-kortit olivat vaikeita tunnistaa. Näitäkin he arvasivat ensin surullisiksi. Toivoin tämän olevan kuitenkin merkki siitä, että toiminnasta oli lapsille hyötyä ja siitä muodostui oppimistilaisuus. Onnelliset asiat liittyivät lasten mielestä suklaaseen, makeisiin ja videopelien pelaamiseen. Lapsille oli haastavaa keksiä, miksi joku voisi olla pettynyt tai epävarma. Lapset tunnistivat vihaisuuden, iloisuuden ja surun helpoiten ja todella nopeasti. Vihaisuuden tunteen syyksi yksi poika keksi, että siltä tuntuu, kun joku on ottanut lelun. Surullisuuden syyksi sama poika keksi sen, että on jätetty ilman toisten apua. Pari tytöistä hymyili paljon ja katsoi puhumatta paljon toisiaan hymyillen, mutta he eivät kuitenkaan osallistuneet aktiivisesti. He kuuntelivat, mutta eivät tainneet uskaltaa vastata kannustamisesta huolimatta. Koska yksi leikin tavoitteista oli opettaa tunteiden tunnistamisen lisäksi myös tunteisiin liittyvän sanavaraston kasvattamista, tajusin jälkeenpäin, että olisin todennäköisesti voinut ottaa vaikeammin tunnistettavissa olevat tunnekortit ainakin läpi mentäviksi. Pari lasta oli leikissä hieman levottomia, ja kun kaikki kortit oli tunnistettu, päätin siirtyä leikin seuraavaan vaiheeseen.

Seuraava leikki oli pantomiimi-leikki samoja nallekortteja käyttäen. Siinä lapset pääsivät jokainen vuorotellen ottamaan kortin ja esittämään toisille kortissa olevaa tunnetilaa näyttämättä korttia toisille. Tämän jälkeen toisten piti arvata, mitä tunnetta esitettiin. Kun tunne oli tunnistettu, koko ryhmän piti keksiä syy kyseiseen tunnetilaan. Esiintymisessäkin ujous oli haastavaa lapsille sekä esittää että arvata. Iloisuus, vihaisuus ja surullisuus taas olivat helpompia. Leikki sujui hyvin ja lapset pääsivät harjoittelemaan sekä tunteiden ilmaisemista että tunnistamista. Lapset kuitenkin alkoivat olla hieman

levottomia. Päätin, että tämän tuokion leikit olivat vaatineet sen verran jaksamista, että olisi parasta siirtyä eteenpäin suoraan kehupiiriin ja tuokion lopetukseen, sillä halusin kuitenkin lopettaa positiivisella pisteellä.

Ennen kehupiirin aloittamista juttelin lasten kanssa hieman siitä, miltä kehun saaminen tuntuu. Kysyin myös siitä, miten kaveria voi kehua, sillä kehujen keksiminen tuntui olevan lapsille hieman haastavaa edellisessä tuokiassa. Annoin lapsille pari esimerkkiä, ja sitten päästin heidät aloittamaan. Monet sanoivat saman asian: "Sinun kanssasi on kivaa leikkiä." Jotkut taas sanoivat esimerkiksi: "Leikimme autoilla." Tällaisista kysyin: "Ja oli kivaa?" Jotkut halusivat tehdä kehupiirin vielä toisen kerran ensimmäisen kierroksen jälkeen, joten päätin tehdä vielä toisen kierroksen. Lapset olivat tällä kertaa vielä hieman epävarmoja, ja joillakin kesti hieman aikaa keksiä mitä sanoisi. Jokainen lapsi kuitenkin osallistui, jopa ujommatkin. Toisessa kierroksessa tuli uusia kehuja, esimerkiksi: "Sinulla on kauniit silmät." En halunnut paljon siinä vaiheessa lasten keksimiä kehuja korjata tai kritisoida, koska totesin tärkeämmäksi kehujen antamisen harjoittelun ja tuntemuksen siitä, että sekä kehujen antaminen sekä saaminen tuntuvat hyvältä. Toisen kierroksen jälkeen päätin tuokion.

6.4 Tunneteatteria

Vedin neljännen tuokion tiistaina 2.12.2014. Noin puolet lapsiryhmästä oli paikalla. Kun saavuin päiväkotiin lapsiryhmän tiloihin, yksi lapsista ilmaisi olevansa innostunut tulostani. En osaa sanoa, liittyikö tämä kuitenkaan yhtään pitämiini tuokioihin vai oliko hän muuten vain iloinen näkemisestäni. Lapset siivosivat aamun leikit reippaasti pois ja tulivat innokkaasti odottamaan tuokion alkua.

Annoin lapsille ensimmäiseksi tehtäväksi sekaisin olevat nallekortit matolle, ja pyysin heidät lajittelemaan ne eri pinoihin tunteen mukaisesti. Alussa tytöt ja pojat jakaantuivat vähän eri ryhmiin ja tekivät yhteistyötä vain toisten tyttöjen tai poikien kanssa. Kannustin heitä tekemään yhteistyötä kaikki yhdessä ja pikku hiljaa pojat siirtyivät tyttöjen kanssa rakentamaan pinoja ja laittoivat omansa tyttöjen pinojen kanssa samaan. Yksi poika kysyi minulta useasti,

mitä kunkin kortin kuvassa näkyy. Vastasin hänelle kysymällä: “Mitä sinä näet kuvassa? Mistä tiedät sen olevan se tunne?” Vähitellen lapset alkoivat puhua enemmän keskenään tehtävän aikana. Huomasin, että lapset laittoivat vain samat kuvat yhteen, joten näytin heille vielä kaksi iloista nallea, joiden kuvat olivat kuitenkin erilaisia. Selitin, että kuva on eri, mutta kuvassa näkyvä tunnetila on sama, joten ne kuuluvat samaan pinoon. Tämän jälkeen lapset ymmärsivät ja saivat loppujen lopuksi kaikki kortit lajiteltua.

Seuraavaksi vuorossa oli tunneteatteri. Toiminnan tavoitteena oli kehittää empatiakykyä ja ongelmanratkaisutaitoja. Lapset tulisivat pari kerrallaan ryhmän eteen. Antaisin heille jonkinlaisen ongelmallisen sosiaalisen tilanteen esitettäväksi. Koko ryhmä miettisi, miltä jokaisesta tilanteesta saattaisi tuntua, ja sen jälkeen he keksisivät yhdessä tilanteelle hyvän ratkaisun. Hyvän ratkaisun löydyttyä esiintyjät näyttäisivät tilanteen lopun käyttäen keksittyä ratkaisua. Teoriassa tämä tuntui hyvältä vaihtoehdolta, mutta se osoittautuikin todellisuudessa vaikeaksi.

Pyysin vapaaehtoisia esiintymään, mutta kukaan lapsista ei halunnut tulla. Yllätyin vähän siitä, miten ujosti he suhtautuivat tällaiseen esiintymiseen. Ehdotin lelujen käyttöä esityshahmoina, mutta sekään ei auttanut. Minun piti loppujen lopuksi valita kaksi lasta tulemaan esiintymään. Annoin heille esitettäväksi tilanteen, jossa toinen esitti kaatunutta ja polvensa satuttanutta lasta, ja toinen esitti tilanteen todistajaa. Kysyin yleisöltä, mitä todistaja voisi siinä tilanteessa tehdä. Yleisö vastasi, että hän voisi lohduttaa itsensä satuttanutta lasta. Pyysin tarkennuksia: millä tavalla häntä voisi lohduttaa? Lasten tuntui olevan hieman vaikeaa keksiä mitään. Sanoin, että hän voisi esimerkiksi antaa halin ja hakea aikuisen. Esiintyjät olivat ujoja, mutta esitys sujui suhteellisen mutkitta. Seuraavaksi valitsin kolme muuta lasta esittämään tilanteen, jossa kaksi heistä leikki yhdessä ja toinen jäi ulkopuoliseksi ja siitä johtuen surulliseksi. Muistutin vielä ennen esitystä, että tehdään tämä vain leikisti. Ulkopuoliseksi jäänyttä näyttelevä tyttö lähti rooliin hyvin mukaan näyttämällä surulliselta. Hänellä oli kuitenkin koko ajan puolikas hymy päällä, mutta muuten hän laittoi päänsä roikkumaan ja yritti näyttää surulliselta. Toiset esiintyjät esittivät leikkivänsä kahdestaan lelujen kanssa. Kysyin lapsilta, miltä ulkopuoliseksi jääneestä saattaa tuntua ja mitä siinä tilanteessa voisi tehdä.

Lapset keksivät, että leikissä olijat voisivat pyytää tyttöä heidän leikkiinsä mukaan. Keksittyään vastauksen esiintyjät eivät oikein jääneet kunnolla esiintymään loppuun saakka, sillä heitä taisi vähän ujostuttaa.

Kolmannessa tilanteessa pyysin uudet esiintyjät näyttelemään tilannetta, jossa yksi lapsi tuli ihan uutena ja ujona ensimmäistä päivää hoitoon ja oli pelokas. Toinen lapsi esitti jo hoidossa aiemmin ollutta. Lasten oli tässä tilanteessa hieman vaikeaa keksiä, mitä he voisivat tehdä, ja minun piti hieman johdatella heitä kysymällä esimerkiksi: "Mitä yleensä teette kun tapaatte jonkun uuden?" Lapset keksivät sitten, että voisivat pyytää uutta lasta leikkimään. Sanoin sen olevan erittäin hyvä vastaus ja lisäsin, että he voisivat myös kertoa oman nimensä. Esitys meni osittain ujosti nauraen. Kaiken kaikkiaan tunneteatteri tuntui olevan haastavaa lapsille, minkä takia he olivat myös hieman levottomia yleisössä.

Seuraavaksi pelattiin peliä nimeltä Peili. Pelin tarkoituksena oli harjoitella tunteiden ilmaisua, tunnistamista ja nimeämistä. Ohjasin lapset pareiksi ja pyysin heitä istumaan kasvokkain parinsa kanssa. Pelissä lasten piti vuorotellen esittää jotakin tunnetilaa, jota parin piti sitten matkia ja sen jälkeen arvata. Kun arvaus osui oikein, oli arvaajan vuoro esittää jotakin tunnetilaa. Osalle ryhmästä peli sujui heti alusta todella hyvin ja vaivattomasti. Joillekin ujous taas vaikeutti tunnetilan esittämistä. Parin minuutin jälkeen vaihdoin parit, ja taas uudestaan pari minuuttia sen jälkeen. Jotkut lapset tarvitsivat paljon kannustusta, mutta vähitellen peli alkoi sujumaan paremmin. Usein lapset arvasivat täysin väärin (esimerkiksi arvasivat parinsa olevan iloinen, vaikka pää roikkui selvästi alaspäin). Monet kuitenkin arvasivat myös oikein. Jokaisen parinvaihdon jälkeen peli tuntui sujuvan yhä paremmin. Päätin ottaa saman leikin uudestaan jollakin toisella kerralla, sillä totesin sen olevan leikki, joka helpottuu harjoittelun kautta. Pelin loputtua kysyin lapsilta, oliko peli heidän mielestään hauska. Yllätyin vähän, kun he hymyilivät ja vastasivat kyllä, aiemmasta ujoudesta huolimatta.

Olin suunnitellut Peili-pelin jälkeen kehupiiriä ja tuokion loppumista, mutta meille jäi vielä aikaa ja lapset katsoivat minuun päin niin innokkaasti ja odottavana, että päätin ehdottaa aiemmalta kerralta tuttua Patsaat-leikkiä

uudestaan. Lapset vastasivat innokkaan myönteisesti. Huomasin leikin sujuvan paremmin tällä kertaa kuin aikaisemmin. Lapset kestivät patsaina pidempään. Lopulta vain yksi poika oli patsaana, ja kaikki tippuneet hipan lisäksi yrittivät naurattaa häntä. Lopulta hän purskahti nauruun samoin kuin kaikki muutkin. Sen jälkeen jatkoimme tuokiota kehupiiriin.

Kehupiirin ensimmäisellä kierroksella melkein kaikki lapset sanoivat: ”Sinun kanssasi on kivaa leikkiä.” Kysyin, haluavatko he jatkaa vielä toisen kerran. Sain pari innokasta kyllä-vastausta ja pari päättäväistä ei-vastausta. Päätin kuitenkin ottaa nopean kierroksen vielä ja pyysin lapsia keksimään jotakin muita kehuja kuin mitä oli jo sanottu. Piiri meni suhteellisen hyvin, mutta jotkut kehut olivat taas esimerkiksi: ”Sinulla on kivat tossut.” Päätin kuitenkin olla puuttumatta tähän sen enempää, sillä halusin lopettaa tuokion positiivisella tavalla.

6.5 Empatiaa ja yhteistyötä

Ennen viidettä tuokiota mietin paljon seuraavien tuokioiden suunnittelua. Päätin jättää suosiolla pois suunnittelemani keskustelut, sillä en enää uskonut niiden sopivan ikäryhmään. Päätin sen sijaan keskittymään enemmän toiminnallisiin aktiviteetteihin, leikkeihin tai peleihin, missä lapset oppisivat sosioemotionaaliset taidot huomaamatta. Tätä olinkin suurimmaksi osin tehnyt jo muina kertoinakin, mutta nyt suunta tuntui olevan aiempaa selkeämpi.

Viides tuokio oli keskiviikkona 10.12.2014, jolloin vähän yli puolet ryhmästä oli paikalla. Aloitin tuokion ilmaisemalla lasten edessä erilaisia tunteita ja pyytämällä lapsia arvaamaan, mitä tunnetta esitän heille. Lapset näyttivät nauttivan tästä, nauroivat ja arvasivat todella hyvin. Aina kun lapset arvasivat oikein, pyysin heitä näyttämään minulle heidän tuota tunnetta kuvaavat ilmeet: ”Näyttäkää minulle teidän pelokkaat ilmeet.” Lapset heittäytyivät upeasti mukaan kääntämällä myös toisiaan päin näyttämällä ilmeitä ja nauramalla. Lapset arvasivat joka kerta oikein, ja kysyin joka kerralla, mistä he tiesivät minulla olevan juuri heidän arvaamansa tunne. He kiinnittivät noissa vastauksissa eniten huomiota isompiin eleisiini, kuten esimerkiksi siihen, missä asennossa käteni olivat tai kuinka riiputin päätäni. Yritin vähän kiinnittää

heidän huomiotaan myös pienempiin piirteisiin sanomalla esimerkiksi, että minun laajentuneista silmistäni he voisivat päätellä, että minua saattaa pelottaa. Siihen lapset vastasivat innokkaasti näyttämällä omatoimisesti omat laajentuneet silmänsä ja pelokkaat katseensa.

Tämän jälkeen olin suunnittelut kirjan empaattista lukemista. Luin kirjan pysähtymällä kysymään lapsilta, miltä kirjan hahmoista saattoi tuntua – miksi, ja mistä he tiesivät. Lapset saattoivat esimerkiksi kirjan tapahtumista tai hahmojen ilmeistä päätellä minkälaisia tunnetiloja tarinassa koettiin. Kun lapset olivat kertoneet hahmon tunnetilasta, pyysin heitä taas näyttämään minulle sitä tunnetta vastaavia ilmeitä. Lapset vaikuttivat kiinnostuneilta, kuuntelivat hyvin ja vastasivat innokkaasti. Suurin osa heidän arvauksistaan liittyivät suruun tai iloisuuteen. Lisäsin itse muita sanoja vahvistaakseni lasten tunteisiin liittyvää sanastoa kuten pettynyt, huolestunut, innostunut ja turhautunut, ja kysyin niistäkin lisää kysymyksiä. Selitin uusia sanoja käyttäen tarinaa. Kaiken kaikkiaan kirjan empaattinen lukeminen sujui todella hyvin. Mietin jälkeenpäin, että siitä saisi jopa enemmän hyötyä riippuen valitusta kirjasta (esimerkiksi sellainen kirja voisi olla hyvä, jossa hahmojen tunteita ilmaistaan hyvin ja samalla he käyvät lävitse monimutkaisempia ja hienovaraisempia tunteita).

Seuraavaksi päätin ohjata lapsia pelaamaan taas Peili-peliä. En ollut suunnitellut tätä ennalta, mutta muutin suunnitelmaani, sillä lapset olivat jaksaneet keskittyä niin hyvin ja näyttää tunteita. Tällä kertaa lapsia oli pariton määrä, joten minäkin menin peliin mukaan. Tämä auttoi minua havainnoimaan omaa pariani, mutta muiden huomioiminen samalla vaikeutui. Peli meni todella paljon paremmin kuin ensimmäisellä kerralla. Lapset eivät ujostelleet, vaan peli lähti heti käyntiin ja ympärillä kuuluivat lasten arvaukset, hihitys ja nauru. Tällä kertaa parit vaihdettiin taas kolme kertaa, ja kaikki lapset olivat aktiivisesti mukana.

Seuraavaksi tuli yhteistyöleikki. Pyysin lapset istumaan piiriin ja laitoin yhden lapsen syliin pehmeään pallon. Lapset katsoivat minua hymyillen kun kerroin, että tässä pelissä ei saa käyttää käsiä, mutta heidän täytyy saada pallo kulkemaan ympäri piiriä. Lapset suoriutuivat tehtävästä hyvin ja hymyillen.

Yksi poika yritti auttaa muita koko ajan, jopa silloin kun pallo ei ollut häntä lähelläkään. Muuten lapset osasivat tehdä yhteistyötä ja saivat pallon kulkemaan myös yhden kierroksen toiseen suuntaan.

Meille jäi tämän jälkeen vielä hieman ylimääräistä aikaa, joten päätin antaa heidän leikkiä taas Patsaat-leikkiä. Lapset olivat innokkaita leikkimään, ja kaksi lasta voittivat olemalla nauramatta niin pitkään, että minun piti lopettaa leikki ja he kumpikin voittivat. Pelasimme vielä toisen kerran. Sillä kerralla aiemmin keskittymisvaikeuksista kärsinyt lapsi voitti. Toivoin sen olevan hänelle hyvää harjoittelua.

Päätin lopettaa tämän kerran hieman eri tavalla, sillä lapsia oli hieman vaikea rahoittaa edellisen leikin jälkeen. Pyysin lapset tulemaan piiriin ja pitämään toisten käsistä kiinni. Jouduin odottamaan, että kaksi poikaa rauhoittuisivat tarpeeksi. Kädenpuristusviesti meni osittain hyvin, mutta osittain lapsilla oli hyvin vaikeaa keskittyä siihen, jolloin viesti menetettiin ja oli pakko aloittaa alusta. Toisaalta yritin käyttää leikkiä opetustilaisuutena, jossa muistutin lapsia rauhallisen kuuntelemisen ja tuntemisen tärkeydestä. Teimme tämän vielä pari kertaa niin, että toisetkin saivat tilaisuuden aloittaa viestin. Tämän leikin jälkeen lopetin tuokion.

6.6 Supersankarit ja tunteet

Viimeisen tuokion pidin maanantaina 15.12.2014. Tämä kerta oli erityinen, sillä lapsiryhmän henkilökunnalla ei ollut siinä päivänä kiirettä, joten he olivat katsomassa. Tunsin jännittäväni hieman enemmän tilannetta yleisön takia. Olin päättänyt viimeisellä tuokiolla käyttää aikaa hyväksi kokeilemalla paria uutta juttua, joiden ajattelin olevan mahdollisesti liian haastavia ryhmälle.

Aloitin puhumalla kultaisesta säännöstä; tee toisille niin kuin haluaisit hänen tekevän sinullekin. Selitin kultaisen säännön tarkoituksen ja annoin esimerkit. Lapset eivät jaksaneet pitkään kuunnella eivätkä he innostuneet keskustelusta, joten siirryimme nopeasti seuraavaan leikkiin eli Supersankari-leikkiin.

Supersankari-leikki oli draamaleikki, jossa pyysin pari lasta kerrallaan tulemaan esille esittämään sosiaalisen ongelmatilanteen. Sen jälkeen valitsin yhden lapsen yleisöstä toimimaan supersankarina. Ajatus oli, että yhdessä miettisimme, miten supersankari voisi pelastaa tilanteen. Olin päättänyt kokeilla vielä kerran, josko kaikki meidän sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvä harjoittelu olisi auttanut. Lisäksi ajattelin sen onnistuvan paremmin, kun kutsuin leikkiä eri nimellä aiempaan näytelmäleikkiin verraten. Valitettavasti olin siinä väärässä. Vaikka lapset vaikuttivat innostuneelta kuultuaan sanan ”supersankari”, he eivät innostunut leikistä. Leikissä lapset esittivät sosiaalisen tilanteen, jossa nousi esille jonkinlaisen ongelma. Sen jälkeen yksi supersankaria näyttelevä lapsi tuli pelastamaan tilanteen tai muuten auttamaan käyttäen ongelmaratkaisua. Yleisön tehtävä oli miettiä yhdessä supersankarin kanssa siitä, mitä hän voisi tehdä. Valitettavasti lapset vaikuttivat ujoilta ja epävarmoilta, eivätkä oikeastaan uskaltaneet näytellä tilanteita täysin. Yleisönkin oli vaikeaa keskittyä. Kun tajusin leikin epäonnistuvan, lopetin sen positiivisella tavalla auttamalla lapsia keksimään ratkaisuja, ja päätin siirtyä seuraavaan leikkiin. Minulla oli suunniteltu kavereiden lohduttamiseen liittyvä roolileikki, mutta päätin jättää sen pois kokonaan, koska se oli samanlainen draamaan liittyvä leikki kuin supersankari-leikkikin. Siirryin siis suoraan yhteistyölaiva-leikkiin.

Ajattelin aluksi kertoa leikin kulun lasten istuessa pöydän äärellä, mutta lapset olivat levottomia ja yksi pojista jopa kertoi haluttomuudestaan istua ja vastaavasti toiveestaan leikkiä jotakin peliä. Ymmärsin hänen tarkoittavan joitakin sellaisia leikkejä, joita olimme leikkineet aiemmissa tuokioissa. Laitoin Twister-pelin maton lattialle ja kerroin lapsille, että se on leikisti laiva merellä. Päästiin lapset tulemaan seisomaan laivaan. Kaksi poikaa oli hieman levottomia ja minun piti pyytää heitä kuuntelemaan pari kertaa ennen ohjeiden selittämistä. Kerroin lapsille, että he olivat laivalla purjehtimassa merellä, ja että heidän tehtävänsä on pitää kaikki laivassa ja varmistaa, että kukaan ei tipu mereen. Hieman sadun tapaisesti kerroin lapsille, mitä laivalle tapahtui. Ensimmäiseksi laiva ”törmäsi” jäävuoreen, jolloin lapset menettivät puolet laivastaan. Kerrottuaani tämän, taivutin maton niin, että se pienentyi puolella. Lapset vaikuttivat tästä innostuneelta. Leikki meni kuitenkin vähän yli

rajojensa muutaman lapsen leikkiessä putoavansa laivasta. Halusin pitää tilanteen positiivisuutta kuitenkin yllä ja kannustin muita leikisti pelastamaan heidät merestä. Aina kun jotakin tapahtui laivalle, se pienentyi, ja lasten piti mahtua yhdessä yhä pienempään tilaan pitämällä toisistaan kiinni ja auttamalla toisiaan. Lopussa maata näkyi ja lapset pääsivät pois laivalta. Leikin loputtua yksi poika jutteli minulle vielä laivamatkoista ja mietti, miten vaarallista olisi, mikäli lohikäärme tulisi laivaa vastaan.

Päätin palata tämän jälkeen nyt tuttuun Peili-peliin, sillä muutama lapsi oli yhä levoton, enkä uskonut heidän voivan keskittyä mihinkään ei-toiminnalliseen. Vaihdoin parit taas kolme kertaa. Peli kulki osalla hyvin ja osalle se oli hieman vaikeaa. Lapset keskittyivät hyvin yksinkertaisiin tunteisiin, ja heitä piti muistuttaa, että muitakin tunteita voi näyttää. Tämän jälkeen meillä oli vielä vähän aikaa, joten keksin uutta muunnelmaa Peili-peliin. Tämä vaati minulta nopeaa miettimistä, sillä en ollut suunnitellut enkä keksinyt tätä etukäteen. Vaihdoin leikkiä niin, että siitä tulisi parileikin sijaan ryhmäleikki. Lapset istuivat piirissä, ja jokainen sai vuorotellen esittää jotakin tunnetilaa, joka toisten piti arvata. Arvauksen jälkeen lasten piti keksiä syy, miksi jostakusta saattaisi tuntua sellaiselta. Lapset näyttivät nauttivansa tästä pelistä, eikä se vaikuttanut enää vaikealta heille. Eniten esitetyt tunteet olivat iloisuus, surullisuus ja vihaisuus. Syiksi vihaisuuteen lapset keksivät muun muassa, että oli lyöty kepillä, jätetty ulkopuoliseksi tai he olivat ilman leikkikaveria. Iloisuutta aiheuttaviksi syiksi lapset keksivät taas makeisten saannin. Surullisuuden syiksi lapset keksivät, että eivät olleet päässeet leikkimään kavereiden kanssa.

Tämän jälkeen pidin taas kehupiiriä, joka meni suhteellisen hyvin. Ihan viimeiseksi kysyin lapsilta, miltä tuntui kehupiirissä antaa sekä vastaanottaa kehu. Vastauksena tuli, että se oli tuntunut kivalta. Kerroin lapsille, että koska he olivat jo melkein eskarilaisia, antaisin heille ikiensimmäisen kotitehtävän. Vastaukseksi sain innokkaat henkäisy. Lapset kuuntelivat entistäkin enemmän. Annoin lapsille kotitehtäväksi sanoa tai tehdä jotakin kivaa ainakin yhdelle toiselle ihmiselle sinä päivänä. Viimeisen tuokion lopussa kiitin lapsia siitä, että sain tulla leikkimään heidän kanssaan.

6.7 Palautekysely ja -keskustelu

Kävin torstaina 8.1.2015 klo 9 Neuvottoman päiväkodissa pitämässä palautekeskustelun lapsiryhmän henkilökunnan kanssa. Siihen kuului yksi lastentarhanopettaja ja yksi lastenhoitaja. Samalla kävimme läpi heidän täyttämää palautelomaketta (liite 2).

Palaute oli eniten positiivista. Toiminta oli henkilökunnan mielestä lapsille mielekästä. Kuulin lasten pelanneen Patsaat-leikkiä omatoimisesti pihalla, ja henkilökunnan mukaan he eivät sellaista peliä osanneet ennen minun toimintaani. Kehitysehdotukseksi henkilökunta kertoi, että olisin voinut olla tuokioiden aikana kurinpidossa hieman jämäkämpi. Henkilökunta oli siitä mieltä, että toiminta ei ollut herättänyt muutoksia lapsissa eikä henkilökunta ollut kuullut lasten eikä vanhempien puhuvan tuokioista. Kun kysyin, luuliko henkilökunta voivansa jatkaa toimintaa tulevaisuudessa, vastauksena tuli, että he käsittelevät sosioemotionaalisia taitoja aina arjessa silloin kun tulee ongelmatilanteita. He kertoivat, että heidän mielestään he eivät voi odottaa asian käsittelyssä tuokiota. Hämmästyin hieman tästä, sillä tuokioiden tarkoitus ei ollut koskaan se, että ne korvaisivat jotenkin ongelmatilanteiden ratkaisemisen ja käsittelemisen arjessa, vaan niiden piti olla lisätoimintaa juuri sellaisen toiminnan tukemiseksi. Tuokioissa ei muutenkaan ollut tarkoitus käsitellä yksittäisiä tapauksia, vaan opettaa taitoja laajasti ja yleisellä tasolla. Ajattelin tämän olevan kaikkien tuokioiden jälkeen jo selkeää, mutta selitin asian uudestaan. Henkilökunta oli kuitenkin vielä sitä mieltä, että heille riitti ongelmatilanteiden käsittely niiden sattuessa. Henkilökunta ei pystynyt erityisemmin kommentoimaan tuokioitani, sillä he eivät olleet mukana niissä. Kysymyslomakkeeseen henkilökunta oli vastannut lyhyesti, ja monien kysymysten perään oli kirjoitettu pelkästään: "Ei mitään erityistä."

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Toiminnan arviointia

Nykyään sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä tuetaan varhaiskasvatuksessa eniten ohimennessä tai sattunaisesti

ongelmatilanteissa (Kerola, Kujanpää & Kallio 2013). On kuitenkin tärkeää opettaa sosioemotionaalisia taitoja lapsille tarkoituksellisesti, suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti (ks. Kerola, Kujanpää & Kallio 2013; Joseph ym.). Denham (2007, 23) on kirjoittanut lasten suhteiden ikätovereihin tärkeydestä sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Jos nämä suhteet lasten vertaisryhmässä ovat niin tärkeitä, varhaiskasvattajien merkitys näiden suhteiden tukemisessa korostuu. Opettelemalla sosioemotionaalisia taitoja päiväkodissa osana normaalia toimintaa, varhaiskasvattaja pystyy tarjoamaan näitä taitoja sekä yksilöille että koko ryhmälle, jolloin lapset voivat myös tukea toinen toisiaan sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Sen sijaan, jos tällaisia taitoja ei opeteta koko ryhmälle, on mahdollista, että lapset oppivat epäsosiaalisen käytöksen toisilta lapsilta, jolloin koko ryhmä voisi kärsiä. Aikuisilla on mahdollisuus puuttua lasten vaikeuksiin sosiaalisissa tilanteissa ja tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua, mikä puolestaan tukee niiden kehittymistä. Tähän kannattaa käyttää mahdollisimman monipuolisia menetelmiä. (Ks. Kerola, Kujanpää & Kallio 2013.)

Denhamin mukaan (2007, 9) alle kouluikäiset lapset oppivat ajan myötä säätelemään tunteita sekä selviytymisstrategioita tunteiden hallitsemiseen ja säätelemiseen, mutta nämä eivät ole aina terveitä. Sosioemotionaalisten taitojen ja terveiden selviytymisstrategioiden onnistuneeseen oppimiseen lapset voivat tarvita apua erityisesti aikuisilta. Tämä johtuu siitä, että lasten ikätoverit ovat itsekkin vielä näitä taitoja oppimassa, eivätkä siten osaa antaa tukea niiden kehittämisessä toisilla. Lisäksi ongelmatilanteet voivat syntyä helposti lasten keskuudessa, koska he eivät ole vielä sosioemotionaalisesti taitavia. Alle kouluikäiset lapset tarvitsevat tukea heitä hoitavilta aikuisilta mm. tunteiden nimeämiseen, terveeseen ilmaisuun, tunteiden säätämiseen ja ongelmaratkaisuun. (Denham 2007, 8.) Aikuiset voivat tukea lasten sosioemotionaalista oppimista muun muassa puhumalla tunteista, kiinnittämällä lasten huomiota tunteisiin, juttelemalla lasten kanssa lasten kokemista tunteista sekä opettamalla tervettä ja selkeää tunteiden ilmaisua (Denham 2007, 28). Tutkimuksessani pyrin tätä tekemään sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvien opetustuokioiden avulla.

Tutkimuksen ensimmäinen tavoite oli kuvata toimintatapoja sosioemotionaalisten taitojen opettamiseksi varhaiskasvatuksessa sekä lasten reagointia siihen liittyviin tuokioihin. Kuvasin näitä molempia havaintojeni kautta hyödyntäen päiväkirjaani. Kaikki tuokiot menivät hyvin, ja havaintojen kautta keräsin paljon hyödyllistä tietoa myös niistä kohdista, jotka eivät sujuneet yhtä hienosti. Välillä valitsemani toiminta tuntui olevan haastavaa lapsille. Pidän tätä kuitenkin enemmän osoituksena siitä, että tilanteesta muodostui oppimistilaisuus lapsille. Jos kaikki tehtävät ja tekemiset olisivat olleet lapsille tosi helppoja, he eivät välttämättä olisi oppineet mitään uutta. Toisaalta työn tekemisen kautta voi ehkä todeta, että haasteen pitää olla sopivan kohtuullinen. Liiallisesti haastavat tehtävät aiheuttivat lähinnä levottomuutta ja kyllästymistä. Lasten keskittyminen alkoi herpaantua heti kun toiminta oli ikä- ja kehitystasoon nähden liian vaikeaa.

Suurimman osan aikaa lapset vaikuttivat tuokioiden aikana kiinnostuneelta ja innostuneelta. Lapset heittäytyivät toimintaan mukaan, hymyilivät ja nauroivat. He pitivät hauskaa harjoittelemalla sosioemotionaalisia taitoja leikkien ja pelien kautta. Pidän tärkeänä sitä, että lapsilla oli tuokioissani hauskaa, sillä pienet lapset oppivat leikin kautta (ks. Leikin merkitys lapselle). Lasten kiinnostuksen ylläpitämiseksi oli tärkeää keksiä toiminnallisia aktiviteetteja lapsille, joihin he saivat aktiivisesti osallistua muutoin kuin vain puhumalla. Keskustelut eivät tämän lapsiryhmän kanssa innostaneet; lasten oli vaikeaa keskittyä siihen pitkäksi aikaa ja alkoivat kyllästyä heti. Tämä saattaisi olla erilaista isompien lasten kanssa. Lapset jaksoivat keskittyä paremmin miettimään asioita silloin, kun asiaa esitettiin tarinallisesti esimerkiksi kirjan avulla. Osittain lasten jaksaminen ja levottomuus tuntui riippuvan päivästä; yhtenä päivänä lapset eivät välttämättä jaksaneet keskittyä samalla tavalla kuin toisena.

Lapset osasivat tehdä yhteistyötä, vaikka heidän välinen keskustelunsa oli suppeaa. He pitivät suurimmasta osasta toiminnasta, ja olivat hyvällä tuulella aina kun tulin aloittamaan tuokion. Kun osa toiminnasta toistettiin (esimerkiksi Peili-peli), pelin sujuvuus selvästi parantui. Näin ollen toistuvuus vaikutti parantavan lasten oppimista sekä itsevarmuutta ja uskallusta. Lisäksi

toiminnassani osoittautui tärkeäksi olla joustava ja muokata suunnitelmiani lapsiryhmää varten.

Kaiken kaikkiaan tuokiot sujuivat hyvin. Selvittääkseen niiden vaikutusta olisi tärkeää seurata lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä pitemmän aikavälin aikana. Kuitenkin tämän työn tavoitteiden osalta onnistuin kuvaamaan ja kokeilemaan erilaisia tapoja näiden taitojen tukemiseksi ja harjaannuttamiseksi. Leikki on lasten tärkeä tapa oppia. Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät leikin kautta. Leikin avulla lapsi voi oppia muun muassa ongelmaratkaisutaitoja, tunteiden hallintaa, sosiaalisia taitoja sekä alkaa ymmärtää empatiaa. Lapsi myös oppii parhaiten leikkimällä. (Ks. Leikin merkitys lapselle.) Näin ollen varhaiskasvatuksessa on tärkeää soveltaa opetusta lasten ikätasoon sekä pyrkiä muuttamaan toimintaa leikiksi aina kun on mahdollista. Tutkimuksessani toteutuneet tuokiot tarjosivat mielekästä toimintaa lapsille, jossa he samalla pääsivät harjoittelemaan tärkeitä taitoja sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Tutkimuksen toinen tavoite oli arvioida, mitkä ovat parhaat strategiat sosioemotionaalisten taitojen opettamiseksi varhaiskasvatuksessa. Parhaiten toimivat strategiat osoittautuivat olevan taiteeseen perustuva toiminta (yhteistyömaalaukset), ikätasoon sopivat yhteistyöhaasteet (esim. hulavannehaaste, hulavannepiiri), aiheeseen liittyvät leikit ja pelit (esim. Patsaat-itsehillintäleikki), tunteiden esittäminen ja arvaaminen sekä empaattinen lukeminen. Nallekortit osoittautuivat myös todella hyödyllisiksi tutkimuksessa. Nämä strategiat auttoivat lapsia nimeämään omia tunteitaan opettamalla heille tunteisiin liittyvää sanastoa. Tämä puolestaan voi tukea lasten ymmärrystä tunteista (ks. Denham 2007, 16).

Tutkimuksessani keskustelut ja teatterityyppisten esityksien harjoittelu eivät onnistuneet yhtä hyvin kuin muut toimintatavat. Uskon keskustelujen ja lasten tekemien esityksien olevien mahdollisia hyviä toimintatapoja sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa, mutta todennäköisesti isommilla lapsilla. Kohderyhmäni ikätasoon nähden ne olivat mahdollisesti liian vaativia.

7.2 Luotettavuuden arviointia

Havainnointi oli tärkeä osa tutkimustani, sillä sen avulla keräsin suurimman osan minun tutkimusaineistoani. Havainnoinnin onnistumiseksi on hyvä, mikäli havainnoija tutustuu etukäteen tutkimuskohteen arkeen esimerkiksi osallistumalla siihen (Vilkkä 2006, 36). Pääsin tutkimuksessani tekemään tämän, kun osallistuin lasten arkeen harjoittelijana ennen tutkimustyön alkamista. Tämä osoittautui tärkeäksi, sillä olin siten jo lapsille tuttu, ja tuokioista tuli mahdollisimman luontevia. Olin jo etukäteen luonut hyvän vuorovaikutussuhteen lasten kanssa, minkä takia pystyin havainnoimaan heitä syvemmällä tasolla (ks. Vilkkä 2006, 37). Lisäksi toteutin toimintaa lapsiryhmän omissa, tutuissa tiloissa, mikä edesauttaa luonnollista toimintaa (ks. Vilkkä 2006, 11).

Havainnoijana tiesin, että en pystynyt kuitenkaan olemaan täysin objektiivinen, vaan minun piti tunnistaa omien tunteiden vaikutus havainnointeihin (ks. Vilkkä 2006, 6). Erityisesti innostuneena työni aiheesta ja sen mahdollisuuksista minun piti jatkuvasti miettiä, miten omat tunteeni ja ajatukseni ovat saattaneet vaikuttaa havaintojeni tulkintaan. Kuitenkin kun omaa tulkintaa ei ole mahdollista välttää, on tärkeämpi sitten tunnistaa omien tunteiden vaikutukset havaintoihin, ja näin olen yrittänyt tehdä (ks. Vilkkä 2006, 92).

Valitettavasti jäin yksin havainnoimaan, ja minulla ei ollut esimerkiksi videokameraa mukana. Näin ollen minun piti kirjoittaa havainnot pienissä hetkissä samalla kuin vedin tuokiot sekä eniten vasta niiden jälkeen. Tämä ei ollut paras mahdollinen tilanne, sillä toisten silmät tai videokuvaus olisi voinut auttaa havaintojen tekemisessä sekä tulkinnassa (ks. Vilkkä 2006, 22). En aina päässyt heti kirjoittamaan havaintojani ylös. Silloin tällöin väli tekemisen ja havaintojen kirjoittamisen välillä oli jopa tunteja. Lisäksi yksin havainnoijana ja samalla tuokioiden ohjaajana ja vetäjänä oli välillä vaikeaa keskittyä havaintojen tekemiseen. Näin ollen minun on huomioitava se, että havainnoinnissani saattaa olla havainnointivirheitä (ks. Vilkkä 2006, 91). Tämän lisäksi havainnointiaika oli suhteellisen lyhyt työssäni, mikä voi vielä heikentää havaintojen luotettavuutta (Vilkkä 2006, 10). Minun oli myös

huomioitava oma kehittymisprosessi havaintojen teossa, sillä oman oppimisen kautta pystyin tekemään erilaisia ja eritasoisia havaintoja (ks. Vilkkä 2006, 13).

8 POHDINTA

Tätä työtä oli mielekästä ja mielenkiintoista tehdä. Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ja tukeminen aiheena on minulle tärkeä, ja pidän sitä ajankohtaisena asiana sekä alakouluissa että päiväkotii-ikäistenkin kanssa. Tämä työ oli minulle hyvin haastavaa, mutta hyvällä tavalla. Koen oppivani todella paljon tämän kokemuksen kautta, ja lisäksi taitoni ohjaajana ja tulevana sosionomi-pohjaisena lastentarhanopettajana vahvistuivat todella paljon.

Kaikki oli minulle uutta; en ollut koskaan aiemmin yrittänyt suunnitella tietoisesti sosioemotionaalisia taitoja kehittävää toimintaa. Koko prosessi oli oppimisprosessi, jossa pääsin kokeilemaan eri asioita ja seuraamaan, miten ne sujuivat. Minun piti olla todella joustava tuokioiden aikana, ja suunnittelin aina pari varaleikkiä, jotta pystyisin nopeasti siirtämään toiseen leikkiin toisen epäonnistuttua. Vaikka jokainen leikki tai peli ei onnistunut, pääsin jokaisen tuokion jälkeen arvioimaan omaa toimintaani ja valitsemaan toimintaa, minkä perusteella suunnittelin seuraavan tuokion muokattuna.

Vaikka henkilökunnan innostuttaminen ei ollut työni tavoitteena, minua kuitenkin harmitti, että en ollut onnistunut herättämään mitään kiinnostusta tai innostusta aiheuttani kohtaan lapsiryhmän henkilökunnassa. Itse olin niin innostunut asiasta ja pidin sitä niin tärkeänä, että oletin muidenkin innostuvan. Tämän takia tunsin pettymystä, kun henkilökunta ei lähtenyt innokkaasti mukaan eivätkä he palautekeskustelussa osoittaneet kiinnostusta jatkaa toimintaa. Lisäksi se hieman vaikeutti minun työtäni; esimerkiksi henkilökunta ei halunnut lasten minun tuokiossani tekemiä maalauksia seinille, vaikka tilaa olisi ollut kuinka paljon. On myös hyvä mainita, että kun halutaan opettaa lapsille uusia taitoja, on tärkeää näyttää hyvää mallia, ja kannustaa lapsia harjoittelemaan niitä mahdollisimman monissa eri tilanteissa. Mitä enemmän lapset harjoittelevat uutta taitoa uusissa tilanteissa eri ihmisten kanssa, sitä

vahvemmin se kehittyy. (Joseph ym., 6.) Tästäkin syystä olisin kovasti toivonut henkilökunnan osallistumista toimintaan; he olisivat voineet auttaa vahvistamaan tuokioissa opetettavia taitoja esimerkiksi juttelemalla niistä lasten kanssa tai tarjoamalla lapsille tilaisuuden harjoitella uusia taitoja tuokioiden ulkopuolellakin.

Henkilökunnan osallistumattomuus johtui kuitenkin osittain omista virheistäni. Sovittuani päiväkodin kanssa tuokioiden pitämisestä oletin henkilökunnan olevan mukana ja valmiina osallistumaan, joten en pyytänyt tätä erikseen. Näin ollen henkilökunnan osallistuminen edes havainnoijina tuokioissa ei ollut etukäteen sovittu, enkä voinut tietenkään sitä enää vaatia. Minua harmitti paljon, sillä en päässyt myöskään hyödyntämään henkilökunnan kokemusta ja osaamista samalla tavalla kuin jos he olisivat olleet innokkaana mukana. Olisin lisäksi halunnut jatkaa tuokioiden pitämistä vielä ainakin 8. kertaan saakka, mutta henkilökunta koki heillä olevan liikaa kiireitä siihen, sillä tuokioiden pitäminen ajoittui pariin viikkoon ennen päiväkodin joululoman alkamista. Tämän takia ajoitukseni niiden pitämisessä olisi voinut olla paljon parempi. Jäi vahva tunne siitä, että olisin halunnut ehdottomasti jatkaa ja kokeilla enemmän.

Aikataulussa pysyminen oli lisäksi minulle haastavaa. Koen tämän työn olevan todella tärkeää, ja minulle on ollut tärkeää tehdä se kunnolla. Laitoin itselleni paljon paineita että saan tehtyä sen hyvin, minkä takia raportin kirjoittamisen aloittamiseksi muodostui korkea kynnyks. Vietin enemmän aikaa valmisteluihin (esimerkiksi taustateorian hakemiseen) ajatellen, että en ole valmis, enkä osaa. Loppujen lopulta minun piti vain luottaa itseeni, mieltää asia oppimiskokemuksena ja pakottaa itseni aloittamaan.

Sosioemotionaaliset taidot, niiden opettaminen sekä tukeminen ovat todella tärkeitä ja ajankohtaisia varhaiskasvatuksessa. Tämän työn kautta pääsin kokeilemaan eri mahdollisuuksia näiden taitojen tietoiseen opettamiseen alle kouluikäisille lapsille. Uskon tässä olevan todella paljon mahdollisuuksia tulevaisuutta varten. Olisin halunnut vielä omassa tutkimuksessa kokeilla muutakin sosioemotionaalisia taitoja kehittävää toimintaa, mutta en ehtinyt kaikkea kokeilla. Olisin esimerkiksi halunnut kokeilla lisää empaattista

lukemista, sekä musiikkileikkejä, draamaleikkejä aikuisten esittämänä, sekä muita vastaavanlaisia leikkejä.

Vaikka sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvät ohjelmat ovat ja olemassa, niitä ei käytetä laajasti ainakaan Suomen päiväkodeissa. Tämä saattaa liittyä ohjelmien mahdollisiin kustannuksiin tai niiden vaatimiin koulutuksiin. Uskon sellaisten ohjelmien olevan varmasti hyviä tukia ja resursseja opetukseen. Kyseenalaistaisin kuitenkin jäykkien ohjelmien tuomaa rajoittamista varhaiskasvatuksen toimintaan. Sosioemotionaalisten oppimisen ja siihen liittyvän opetuksen ei tarvitse rajoittua erillisenä pidettävänä ohjelmana, jota toteutetaan ja ohjelman loputtua jätetään siihen. Siinä hukataan tärkeä mahdollisuus tukea sosioemotionaalisten taitojen kehitystä luonnollisina ja olennaisina osana elämää ja elämään tarvittavaa muuta kehitystä. Jäykän ohjelman käyttämisen sijaan olisi mahdollista hyödyntää näissä ohjelmissa toimiviksi todettuja toimintatapoja luodakseen uusia opetusmahdollisuuksia kuitenkin ilman ohjelmien rajoituksia. Pidän tärkeänä sisällyttää tietoista sosioemotionaalisten taitojen opettamista osana päiväkodin muuta toimintaa ja arkipäivää. Samoin kuin lastentarhanopettaja suunnittelee esimerkiksi matematiikkaan, liikuntaan ja luonto- ja ympäristökasvatukseen liittyviä tuokioita, hän voi myös suunnitella sosioemotionaalisia taitoja kehittävää toimintaa. Sitä voi myös sisällyttää muuhun toimintaan tai siirtymätilanteisiin. Tällä tavoin on mahdollista tukea lisäksi lasten ja kasvattajien huomion herättämistä asiaa kohtaan, mikä kannustaa asiasta puhumista muutenkin arjessa. Varhaiskasvattajat saattavat tarvita tähän lisäkoulutusta, mutta ensimmäinen askel on huomion kiinnittäminen asiaan ja sen hyödyllisyyden ja mahdollisuuksien tutkiminen varhaiskasvatuksessa.

Koska työni oli laadullinen tutkimus, on mahdotonta päätellä tämän perusteella, toimiiko tämä vaikuttavasti ja pitkäaikaisesti parantamalla lasten sosioemotionaalisia taitoja. Työni on kuitenkin osoittanut idean olevan lupaava. Lisää tutkimustietoa tarvitaan sekä yleisesti alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä sekä sen opettamisesta ja tukemisesta. Pitkäaikainen kokeilu seuraten lasten kehitystä tiukasti antaisi enemmän tietoa sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vaikuttavuudesta ja käyttömahdollisuuksista tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., Blair, C., Nelson, K. & Gill, S. 2008. Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development* 79 (6): 1802–1817. Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3549580/> [viitattu 10.5.2015].

Briggs-Gowan, M. & Carter, A. 2008. Social-Emotional Screening Status in Early Childhood Predicts Elementary School Outcomes. *Pediatrics* 121 (5): 957–952. Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3088107/> [viitattu 2.5.2015].

Brown, C., Copeland, K., Sucharew, H. & Kahn, R. 2012. Social-Emotional Problems in Preschool-Aged Children: Opportunities for Prevention and Early Intervention. *Archives of pediatrics & adolescent medicine* 166 (10): 926–932. Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3578344/> [viitattu 3.5.2015].

CASEL. Social and Emotional Learning Core Competencies. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). CASELin internetsivut. Saatavissa: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/> [viitattu 10.5.2015].

CDC. 2013. Understanding bullying. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Saatavissa: http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying_factsheet.pdf [viitattu 23.10.2014].

Denham, S. 2005. The Emotional Basis of Learning and Development In Early Childhood Education. Teoksessa Spodek, B. (toim.) *Handbook of research in early childhood education*, 85–104. New York: Lawrence Erlbaum. Saatavissa: <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202005.pdf> [viitattu 2.5.2015].

Denham, S. 2006. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development* 17 (1): 57–89. Saatavissa: www.researchgate.net/profile/Susanne_Denham/publication/225280377_SocialEmotional_Competence_as_Support_for_School_Readiness_What_Is_It_and_How_Do_We_Assess_It/links/0fcfd4fd28d41e0a24000000.pdf [viitattu 10.12.2014].

Denham, S. 2007. Dealing With Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior* 11, 1–48. Saatavissa: <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf> [viitattu 10.5.2015].

Denham, S., Zinsser, K. & Bailey, C. 2011. Emotional Intelligence in the First Five Years of Life. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Saatavissa: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Denham-Zinsser-BaileyANGxp1.pdf> [viitattu 10.5.2015].

Domitrovich, C., Cortes, R. & Greenberg, M. 2007. Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention* 28 (2), 67–90. Saatavissa: <https://bobcat.militaryfamilies.psu.edu/sites/default/files/placed-programs/Domitrovich,%202007.pdf> [viitattu 2.5.2015].

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. Saatavissa: <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/> [viitattu 19.10.2014].

Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. & McWayne, C. 2005. An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly* 20: 259–275. Saatavissa:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000372> [viitattu 2.5.2015].

Frey, K., Nolen, S., Van Schoiack Edstrom, L. & Hirschstein, M. 2005. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26:2. s. 171–200. Saatavissa: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397304001406> [viitattu 18.10.2014].

Hemmeter, M., Santos, R. & Ostrosky, M. 2008. Preparing Early Childhood Educators to Address Young Children's Social-Emotional Development and Challenging Behavior: A Survey of Higher Education Programs in Nine States. *Journal of Early Intervention* 20, 321–340. Saatavissa: <http://sceis.education.gsu.edu/files/2013/12/HECNov2008article.pdf> [viitattu 2.5.2015].

Herndon, K., Bailey, C., Shewark, E., Denham, S. & Bassett, H. 2013. Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment. *The Journal of Genetic Psychology* 174 (0): 642–663. Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3856321/> [viitattu 10.5.2015].

Joseph, G., Strain, P., Yates, T. & Hemmeter, M. Social Emotional Teaching Strategies. Presenter's scripts, Module 2. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL). Saatavissa: <http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module2/script.pdf> [viitattu 4.4.2015].

Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2013. Tunteesta tunteeseen: Ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Tunnetaitojen oppimateriaali kasvatukseen ja erityiskasvatukseen ohjaajan opas harjoituskirjaan. Opetushallitus. Opetushallituksen Internetsivut. Päivitetty 13.6.2013. Saatavissa: http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunnetaitoja_oppii_harjoittelemalla#2 [viitattu 8.8.2015].

Kiusaaminen päiväkodissa. Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) Internetsivut. Saatavissa: <http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/kiusaaminen-paivakodissa/> [viitattu 23.10.2014].

Kiusaamisen seuraukset. Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) Internetsivut. Saatavissa: <http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/kiusaamisen-seuraukset/> [viitattu 20.10.2014].

Kirves, L. 2010. Kiusaamista voidaan ehkäistä jo pienestä pitäen. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL). THL:n Internetsivut. Saatavissa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/kiusaamista_voidaan_ehkaista_jo_pienesta_pitaen [viitattu 24.10.2014].

Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in early educational settings. Early Child Care and Education in Finland. 182: 3-4. s. 383–400.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Mannerheimin lastensuojeluliitto (MLL). Saatavilla: <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/84eba533258c7521235e199fa8b92063/1414578093/application/pdf/12510731/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf> [viitattu 23.10.2014].

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2011. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Mannerheimin lastensuojeluliitto (MLL). Saatavissa: <https://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/f693c1f8151250187c30121effb4b35a/1414594428/application/pdf/13271105/Kiusaamisen%20ehk%C3%A4isy%20varhaiskasvatuksessa%20B5%20-%20www.pdf> [viitattu 23.10.2014].

Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42805> [viitattu 4.4.2015].

Leikin merkitys lapselle. Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) Internetsivut. Saatavissa:

http://www.mll.fi/vanhempainnetti/lasten_leikit/leikin_merkitys_lapselle/ [viitattu 8.8.2015].

Mustajärvi, S. 2012. Yksin ryhmässä–Vetäytyvät lapset ja syrjäytyminen päiväkodissa. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37536/yksinryh.pdf?sequence=1> [viitattu 24.4.2015].

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. Pelastakaa koulukiusattu! – Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Kunnalisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu nro 70. Pole-Kuntatieto Oy. Saatavissa: <http://www.kaks.fi/sites/default/files/Tutkimusjulkaisu%2070.pdf> [viitattu 20.10.2014].

Nadeem, E., Maslak, K., Chacko, A. & Hoagwood, K. 2010. Aligning Research and Policy on Social-Emotional and Academic Competence for Young Children. *Early Education and Development* 21 (5). Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4306577/> [viitattu 24.4.2015].

Niles, M., Reynolds, A. & Nagasawa, M. 2006. Does Early Childhood Intervention Affect the Social and Emotional Development of Participants? *Early Childhood Research & Practice* 8 (1). Saatavissa: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/niles.html> [viitattu 2.5.2015].

Nix, R., Bierman, K., Domitrovich, C. & Gill, S. 2013. Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development* 24 (7). Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3845880/> [viitattu 10.5.2015].

Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. & Pachan, M. 2008. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

(CASEL). Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf> [viitattu 2.5.2015].

Polan, J. C., Sieving, R.E. & McMorris, B. J. 2013. Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*. 14:4. s. 599–606. Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23075502> [viitattu 23.10.2014].

Ragozzino, K. & O'Brien, M. 2009. Social and Emotional Learning and Bullying Prevention. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Saatavissa: http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5367958e4b0dbc1364dbb7b/1399297422536/3_SEL_and_Bullying_Prevention_2009.pdf [viitattu 10.5.2015].

Roles of early childhood education and child care providers in bullying prevention. *Stopbullying.gov:n julkaisu*. U.S. Department of Health & Human Services. Saatavissa: http://www.stopbullying.gov/prevention/training-center/hrsa_guide_early-education-child-care-providers_508v2.pdf [viitattu 22.10.2014].

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus (Stakes). Stakes oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Warren, H., Denham, S. & Bassett, H. 2008. The Emotional Foundations of Social Understanding. *Zero to Three* 28 (5): 32–39. Saatavissa: <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Warren,%20Bassett,%20&%20Denham%202008.pdf> [viitattu 10.5.2015].

Zins, J., Bloodworth, M., Weissburg, R. & Walberg, H. 2007. The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Education and Psychological Consultation* 17 (2–3), 191–210. Saatavissa:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410701413145> [viitattu 2.4.2015].

Hyvät vanhemmat ja huoltajat!

Nimeni on Brynne Hämäläinen ja olen ensi vuoden keväällä valmistuva sosionomiopiskelija (AMK) Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Suoritan opinnäytetyöni Neuvottoman päiväkodissa Sinikellojen ryhmässä, jossa olin aikaisemmin syksyllä harjoittelemassa. Tutkimuksen aiheena on kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa, ja sitä toteutetaan toimintatutkimuksena. Tavoitteena on katsoa mahdollisuuksia ennaltaehkäistä kiusaamista opettamalla ja vahvistamalla sosioemotioniaalisia taitoja (mm. empatia, kaveritaidot, itsehillintä, ongelmaratkaisutaidot) erilaisten ikätasoon sopivien leikkituokioiden avulla.

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tulen 1–2 kertaa viikossa pitämään aiheeseen liittyviä tuokioita 3–4 viikon aikana mahdollisuuksien mukaan jo marraskuusta 2014 alkaen. Kerään toiminnan aikana/sen jälkeen haivaintoja siihen osallistuvista lapsista ja kokeilun toimivuudesta. Tätä tietoa käytän tutkimusaineistona, kuitenkin **nimettömänä**.

Pyydän lupaa havainnoida lapsenne tutkimukseni aikana ja hyödyntää sitä havainnointia tutkimuksen aineistossa. **Lapsen nimi ja henkilötiedot eivät tule esille havainnoinnissani eikä lopullisessa tutkimuksessa.**

Kiitän yhteistyöstä! Annan mielelläni lisää tietoa!

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Brynne Hämäläinen

puh. 044-5873347

brynne.hamalainen@hotmail.com

Lapsen nimi: _____

Lastani SAA havainnoida _____ Lastani EI SAA havainnoida _____

Päiväys ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Hyvää syksyn jatkoa!

KYSELY – Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen leikkituokioiden avulla päiväkodissa

Vastaajan / Vastaajien nimet ja ammattinimikkeet:

Päivämäärä:

- 1 Miten lapset ovat teidän mielestänne ottaneet tuokiot vastaan? (esim. Ovatko he olleet innoissaan / pettyneitä kun kuulevat minun tulevan? Ovatko he kommentoineet niitä?)
- 2 Ovatko lapset puhuneet tuokioista / siihen liittyvistä aiheista (esim. tunteista, kaveritaidoista, kavereiden lohduttamisesta)?
- 3 Oletteko huomanneet vaikutuksia/muutoksia lapsissa?
- 4 Onko lasten tunteiden ilmaisu- / nimeämis- / tunnistamistaidoissa tapahtunut teidän mielestänne muutoksia toiminnan aikana tai sen jälkeen? Jos on, minkälaisia?
- 5 Onko lasten kaveritaidoissa tai yhteistyötaidoissa tapahtunut teidän mielestänne muutoksia toiminnan aikana tai sen jälkeen? Jos on, minkälaisia?
- 6 Oletteko huomanneet muutoksia lasten vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa päiväkodissa?
- 7 Oletteko huomanneet muutoksia lasten vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa päiväkodissa?
- 8 Ovatko lapset leikkineet tuokioissa opetettuja leikkejä tuokioiden ulkopuolella (esim. Patsaat -peli, Peili eli tunteiden ilmaisu ja tunnistaminen -leikki, yhteistyöleikit)?

- 9 Onko kiusaamistilanteiden määrässä / laadussa tapahtunut teidän mielestänne muutoksia toiminnan aikana tai sen jälkeen?
- 10 Ovatko lasten vanhemmat puhuneet toiminnasta?
- 11 Onko toiminta herättänyt ajatuksia/ideoita teillä?
- 12 Luuletko että tällaista toimintaa voisitte/haluaisitte jatkaa tulevaisuudessa?
- 13 Onko teillä palautetta toiminnastani / ohjaustaidoistani?
- 14 Onko teillä ideoita toiminnan kehittämiseksi?

Muita ajatuksia / havaintoja / kommentteja:

Tuokio 1:

Kaverikerhon perustaminen

- Sääntölistan laatiminen yhdessä

- Ohjaaja kertoo lapsille, että he yhdessä perustavat kaverikerhon. Ohjaaja pyytää lapsia keksimään hyviä sääntöjä kaverikerholle ja kirjoittaa nämä ylös.

- Sääntölistan allekirjoittaminen

- Ohjaaja pyytää lapset allekirjoittamaan yhdessä laaditun sääntölistan ja näin ollen myös sitoutumaan noudattamaan sitä.

- Yhteistyömaalaukset

- Jokainen lapsi saa yhden maalivärin ja pensselin itselleen. Lapset saavat ohjeet maalata yhdessä saateenkaaren käyttäen kaikkia värejä.

- Salaisen kerhokättelyn keksintä

- Yhdessä piirissä lapset ja ohjaaja keksivät pari liikettä salaiseen kerhokättelyyn.

Tuokio 2:

- Keskustelu yhteistyöstä

- Ohjaaja keskustelee lasten kanssa yhteistyöstä ja miten siinä kannattaa toimia. Ohjaaja kertoo esimerkiksi siitä, että yhteistyössä toisten kanssa on tärkeää kertoa omia mielipiteitä sekä myös kuunnella toisten ajatuksia. Ei huudeta eikä väheksytä toisten ideoita.

- Hulavannehaaste: yhteistyöhaaste

- Lapset saavat ryhmänä 2-3 hulavannetta. Ohjaaja antaa lapsille haasteen päästä käytävän toisesta päästä toiseen hulavanteita käyttäen niin, että he eivät saa koskea lattiaa paitsi hulavanteiden sisällä ja hulavanteita saa siirtää ainoastaan silloin, kun ne ovat tyhjiä.

- Hulavannepiiri: yhteistyöleikki

- Lapset seisovat piirissä kädet kiinni toisistaan. Ohjaaja laittaa yhden hulavanteen lapsiparin välille roikkumaan heidän käsivarsistaan. Ohjaaja antaa lapsille haasteen saada hulavanne siirrettyä ympäri piiriä laskematta käsistä irti.

- Käsisolmu

- Lapset seisovat piirissä ja astuvat eteenpäin, jolloin jokainen ottaa sattumanvaraisesti kahden toisen lapsen käsistä kiinni. Ohjaaja antaa haasteen ratkaista solmu laskematta käsistä irti.

- Patsaat: itsehillintäleikki

- Yksi lapsi toimii niin sanottuna hippana, joka yrittää saada muita lapsia nauramaan tai liikkumaan. Hippana ei saa koskea toisiin tämän saavuttamiseksi. Toiset osallistujat toimivat patsaina eli seisovat paikallaan ja yrittävät olla liikkumatta ja nauramatta. Jos patsas liikkuu tai nauraa, hän joutuu pois pelistä, tai voi auttaa hippaa. Viimeinen patsas on voittaja.

- Kehupiiri

- Lapset istuvat piirissä. Ohjaaja antaa pehmeän pallon yhdelle lapselle. Tämä lapsi heittää pallon toiselle ja samalla sanoo hänelle kehun. Kehun saanut

lapsi valitsee toisen lapsen, heittää pallon hänelle ja kertoo kehu. Tämä jatkuu, kunnes jokainen on saanut kehu.

Tuokio 3:

- Nallekortit: tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ja selityksen keksiminen
 - Ohjaaja näyttää nallekortit lapsille yksi kerrallaan ja kysy niissä näkyvästä tunnetilasta. Lasten vastatessa ohjaaja kysyy lisäkysymyksiä esimerkiksi siitä, missä tilanteessa ihmisestä saattaa tuntua sellaiselta.
- Nallekortit: pantomiimirvausleikki
 - Lapset tulevat eteen yksi kerrallaan valitsemaan nallekortin ja esittämään toisille kortissa olevaa tunnetilaa näyttämättä korttia muille. Toiset lapset arvaavat esitettyä tunnetilaa. Tämän jälkeen lapset keksivät yhdessä syyn siihen, miksi jostakusta saattaisi tuntua sellaiselta.
- Keskustelu kehumisesta
 - Ohjaaja juttelee lasten kanssa siitä, miltä tuntuu saada ja antaa kehu, ja miksi on hyvä antaa toisille kehuja.
- Kehupiiri
 - Lapset istuvat piirissä. Ohjaaja antaa pehmeän pallon yhdelle lapselle. Tämä lapsi heittää pallon toiselle ja samalla sanoo hänelle kehun. Kehun saanut lapsi valitsee toisen lapsen, heittää pallon hänelle ja kertoo kehun. Tämä jatkuu, kunnes jokainen on saanut kehun.

Tuokio 4:

- Nallekorttien lajittelu

- Lapset lajittelevat yhdessä nallekortit tunteiden mukaisesti laittamalla ne eri pinoihin.

- Tunneteatteri

- Lapset tulevat pari kerrallaan lapsiryhmän eteen, jolloin ohjaaja antaa heille arkisen ongelmatilanteen esitettäväksi muille. Esityksen jälkeen koko ryhmä keksii yhdessä ratkaisut ongelmatilanteeseen ja valitsee niistä parhaan. Tämän jälkeet esiintyjät esittävät tilannetta uudestaan valittua ratkaisua hyödyntäen.

- Peili-peli: tunteiden ilmaiseminen, tunnistaminen ja nimeäminen

- Lapset istuvat pareissa kasvot paria päin. Jokaisessa parissa lapset esittävät vuorotellen valitsemaansa tunnetilaa, jota toinen lapsi matkii ja sitten arvaa. Arvauksen jälkeen vuoro vaihtuu toiselle lapselle parissa.

- Patsaat: itsehillintäleikki

- Yksi lapsi toimii niin sanottuna hippana, joka yrittää saada muita lapsia nauramaan tai liikkumaan. Hippana ei saa koskea toisiin tämän saavuttamiseksi. Toiset osallistujat toimivat patsaina eli seisovat paikallaan ja yrittävät olla liikkumatta ja nauramatta. Jos patsas liikkuu tai nauraa, hän joutuu pois pelistä, tai voi auttaa hippaa. Viimeinen patsas on voittaja.

- Kehupiiri

- Lapset istuvat piirissä. Ohjaaja antaa pehmeän pallon yhdelle lapselle. Tämä lapsi heittää pallon toiselle ja samalla sanoo hänelle kehun. Kehun saanut lapsi valitsee toisen lapsen, heittää pallon hänelle ja kertoo kehun. Tämä jatkuu, kunnes jokainen on saanut kehun.

Tuokio 5:

- Ilmeiden tunnistaminen, arvaaminen, matkiminen
 - Ohjaaja esittää tunnetiloja lapsiryhmälle ja pyytää heitä arvaamaan ne. Ohjaaja pyytää lapsia myös esittämään ohjaajalle oikein arvattua tunnetta.
- Empaattinen lukuhetki
 - Ohjaaja lukee kirjan lapsille pysähtymällä usein kysymään, miltä kirjan hahmoista saattaa tuntua, miksi, ja mistä lapset sen tunnistavat. Ohjaaja pyytää lapsia myös matkimaan hahmojen ilmeitä.
- Peili-peli: tunteiden ilmaiseminen, tunnistaminen ja nimeäminen
- Kädetön piiri: yhteistyöleikki
 - Lapset istuvat piirissä lähekkäin toisiaan kädet selkien takana. Ohjaaja antaa yhdelle lapselle pehmeän pallon syliin. Ohjaaja antaa lapsille haasteen saada pallo kulkemaan jokaisen lapsen sylistä toiseen koko piirin ympäri koskematta siihen käsin.
- Patsaat: itsehillintäleikki
 - Yksi lapsi toimii niin sanottuna hippana, joka yrittää saada muita lapsia nauramaan tai liikkumaan. Hippa ei saa koskea toisiin tämän saavuttamiseksi. Toiset osallistujat toimivat patsaina eli seisovat paikallaan ja yrittävät olla liikkumatta ja nauramatta. Jos patsas liikkuu tai nauraa, hän joutuu pois pelistä, tai voi auttaa hippaa. Viimeinen patsas on voittaja.
- Kädenpuristusviesti
 - Lapset ja ohjaaja seisovat piiriin pitäen toisistaan käsistä. Ohjaaja aloittaa kädenpuristusviestin puristamalla vierellä seisovan lapsen kättä hellävaraisesti. Ohjaaja on antanut ohjeen, että tuntiessaan kädenpuristuksen, lapset jatkavat viestiä puristamalla seuraavan kättä aina siihen asti, että viesti kulkee takaisin ohjaajalle.

Tuokio 6:

- Kultainen sääntö -keskustelu

- Ohjaaja juttelee lasten kanssa kultaisesta säännöstä: tee toisille niin kuin haluaisit hänen tekevän itsellesi. Ohjaaja selittää kultaisen säännön sekä antaa pari esimerkkiä.

- Supersankari -leikki

- Ohjaaja pyytää paria lasta kerrallaan esittämään ohjaajan keksimän tavallisen ja lapsille arkipäiväisen sosiaalisen ongelmatilanteen. Ohjaaja pysäyttää tilanteen ennen sen loppua ja valitsee yhden lapsen yleisöstä supersankariksi. Supersankari miettii yleisön kanssa, miten tilanteen voisi ratkaista tai pelastaa. Tilanteen esitys jatkuu niin, että supersankari tulee auttamaan käyttäen valittua ratkaisua.

- Yhteistyölaiva

- Ohjaaja laittaa lattialle helposti taituvan, ison maton tai muun vastaavanlaisen seisoma-alustan ja pyytää lapsia kuvittelemaan sen olevan laiva. Ohjaaja pyytää lapset seisomaan laivalla ja alkaa kertoa tarinaa laivan matkasta meressä. Kertomuksen aikana ohjaaja kertoo laivan joutuneen esimerkiksi myrskyyn tai haiden syömäksi, jolloin ohjaaja varovaisesti taivuttaa mattoa puoleksi. Lasten täytyy tehdä yhteistyötä pysyäkseen kaikki laivalla. Tämä jatkuu, kunnes jäljellä on vain pieni osa laivaa, jolloin tarinassa laiva saapuu maahan.

- Peili-peli: tunteiden ilmaiseminen, tunnistaminen ja nimeäminen

- Lapset istuvat pareissa kasvot paria päin. Jokaisessa parissa lapset esittävät vuorotellen valitsemaansa tunnetilaa, jota toinen lapsi matkii ja sitten arvaa. Arvauksen jälkeen vuoro vaihtuu toiselle lapselle parissa.

- Peili-ryhmäpeli

- Lapset istuvat piirissä, ja jokainen vuorotellen esittää jotakin tunnetilaa. Toiset lapset arvaavat esitettyä tunnetilaa sekä keksivät syyn siihen, miksi ihmisestä saattaisi tuntua sellaiselta.

- Kehupiiri

- Lapset istuvat piirissä. Ohjaaja antaa pehmeän pallon yhdelle lapselle. Tämä lapsi heittää pallon toiselle ja samalla sanoo hänelle kehun. Kehun saanut lapsi valitsee toisen lapsen, heittää pallon hänelle ja kertoo kehun. Tämä jatkuu, kunnes jokainen on saanut kehun.

- Kotitehtävä

- Ohjaaja antaa lapsille kotitehtäväksi sanoa tai tehdä jotakin kivaa ainakin yhdelle toiselle ihmiselle samana päivänä.